

„ŁAGODNA PRZEMOC” – TRUDNE SYTUACJE W ŻŁOBKU – ZAPOBIEGANIE

LUCYNA TELKA

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

Uniwersytet Łódzki

Wprowadzenie

P przedmiot zainteresowań w artykule stanowią sytuacje pojawiające się w relacjach pomiędzy wychowawcą i wychowankiem w żłobku, które zostały wskazane oraz nazwane przez Christine Schuhl „łagodną przemocą” (2000, s. 8–10). Sytuacje tak określone zdarzają się podczas każdej aktywności dorosłego i dziecka w placówce (np. zabawa, posiłek, toaleta). Autorka zaznacza, że sytuacje łagodnej przemocy nie polegają na maltretowaniu czy napastowaniu. Wyrażają się w odejściu wychowawcy od sprzyjania rozwojowi dziecka przebywającego w placówce, m.in. na rzecz działań, podczas których wychowawca skupia się przede wszystkim na wykonaniu „sprawnie” zadania – np. na sprawnym umyciu rąk przed posiłkiem przez wszystkie dzieci w grupie, by obiad nie wystygł. Wówczas takie działanie wychowawcy, „en masse”, realizowane grupowo, minimalizuje sposobność do rozmowy, słuchania, obserwowania każdego dziecka. Schuhl zaznacza, że sytuacje łagodnej przemocy charakteryzowane są jako krótkotrwałe, machinalne momenty zaniedbań (tamże, s. 10), ale powtarzalne, zwyczajowe i nie zwracające uwagi wychowawców, bowiem wychowawcy zajmują się dziećmi, wykonują różnorodne czynności, ale realizują je w porządku ustanowionym przez dorosłych, w którym dziecko gubi się (tamże, s. 9).

Termin „łagodna przemoc” jest paradoksalnym połączeniem słów, które wydaje się sugerować odcienie przemocy. Jednak cel wskazania tak sformułowanego terminu dotyczy przekonania, że ma on poruszać emocjonalnie, zdziwić i zaciekawić, pomagać odkrywać opisane nim sytuacje, rewidować sposób myślenia wychowawcy o swoim działaniu, o relacjach z małym dzieckiem. Termin ten nie służy temu, by poszukiwać winnych, czy też oskarżać, może natomiast sprzyjać uwrażliwianiu wychowawców, wskazaniami, że wspólnie, w zespole pedagogicznym, można zapobiegać trudnym sytuacjom poprzez kształtowanie warsztatu teoretycznego, metodologicznego i metodycznego przez wychowawców w placówce, doskonalić się w toku wykonywania zawodu.

Sytuacje łagodnej przemocy – cechy

W artykule postawiono pytanie – czym jest sytuacja łagodnej przemocy w relacji wychowawcy i dziecka w żłobku? Przykłady sytuacji wskazane przez Christine Schuhl (2004, s. 16–18) oraz Lucynę Telkę (2009, s. 115) na podstawie wieloletnich obserwacji zdarzeń w żłobkach, ujawniają ich występowanie w każdym organizacyjnym elemencie dnia w placówce: podczas przyjęcia do żłobka (np. mówienie przy dziecku o dziecku, ale nie do niego, zbyt długa rozmowa z rodzicem, gdy dziecko czeka), posiłku (np. karmienie mimo odmowy, nadmierne pomaganie), zabawy (np. przerywanie zabawy, rozmowy personelu ze sobą podczas zabaw swobodnych dzieci), toalety (np. niemówienie do dziecka podczas zmiany bielizny), snu (np. gwałtowne budzenie, bycie nieobecny, gdy dziecko się budzi).

Opublikowane wyniki badań zrealizowanych w żłobkach polskich wskazują, że sytuacje łagodnej przemocy występują każdego dnia, systematycznie, są różnorodne. Można powiedzieć, że nasilone są w szczególności, gdy w placówce realizowana jest dyrektywność w działaniach wychowawczych. Wówczas wychowawcy „realizują swój własny plan (wzór) działań – słowa, gesty, emocje, na tyle intensywnie, że nie zadają sobie pytania: czego w tej konkretnej sytuacji oczekuje dziecko, jakich zachowań nie można wobec niego podejmować” (Telka, 2009, s. 117). Schuhl (2000, s. 8) podkreśla jednak, że sytuacje łagodnej przemocy mogą występować także w placówce dobrze zorganizowanej, by przyjmować dzieci. Pojawiają się one jako zaniedbania zawodowe, które utrudniają sprzyjanie rozwojowi dziecka. Warunki rozwoju proponowane wychowankowi oraz cechy aktywności dziecka w tych warunkach nie stają się przedmiotem rozpoznania, wątpliwości, ciekawości wychowawców, pytania, czy może być inaczej. Przykładem mogą być spostrzeżenia odnotowane przez Martę Pacholczyk-Sanfilippo (2019), która na ich podstawie formułuje przypuszczenie, że dzieci podporządkowując się oczekiwaniom dorosłych, sporadycznie sięgają po zabawki samodzielnie, gdy istnieje w placówce takie zwyczajowe ograniczenie. Dzieci nie sprzeciwiają się, wydają się raczej przyzwyczajone do takich sytuacji (2019, s. 263). Autorka podkreśla, że badane przez nią „żłobki przepelnione są różnego rodzaju zabawkami, pomocami dydaktycznymi, które nie są wykorzystywane samodzielnie przez dzieci i tworzą zbiór niepotrzebnych zakazów”, dzieci natomiast „widzą zabawki, ale bez pozwolenia opiekuna nie mogą z nich korzystać” (2019, s. 282–283). Cechą sytuacji łagodnej przemocy jest to, że są niedostrzegane, nieuświadomiane przez wychowawców. Niedostrzegane stają się także skutki powtarzających się zdarzeń dla dziecka.

Przedstawione w dalszej części artykułu przykłady¹ zdarzeń pozwalają opisać cechy sytuacji łagodnej przemocy. Ujawniają pęknięcie w relacji dziecka i wychowaw-

¹ Przykłady wskazane przez badaczkę pochodzą z dziennika obserwacji (obserwacja dotyczyła zarówno zabaw, jak też posiłków, toalety, przygotowania do snu, uroczystości) prowadzonego podczas badań w 31 placówkach, wszystkich żłobkach miejskich w Łodzi, w latach 2000–2005. Procedura badań dotyczyła badania-działania realizowanego w nawiązaniu do przesłanek teoretycznych i metodycznych pedagogii instytucjonalnych (Telka, 2009).

cy polegające na realizowaniu przez dorosłego tego, co on uważa za ważne, potrzebne, możliwe. Wychowawca swoją aktywnością wywołuje przeżycia dziecka, jednak, jak się wydaje, nie rozumie oczekiwań sygnalizowanych przez dziecko. Opisane zdarzenia trwają krótko, są jednymi z wielu różnorodnych, w jakich uczestniczą dziecko i dorosły każdego dnia, jednak pozwalają uzyskać dużo informacji na temat trudności w relacjach dziecka i wychowawcy.

Przykład pierwszy: chłopiec, w drugim roku życia, jest drugi dzień w żłobku. Chodzi po sali, rozgląda się. Jedna z dorosłych osób bierze go na ręce, „by nie chodził, nie przeszkadzał”. Dziecko wygina ciało, płacze, wrywa się. Opiekunka zwraca się do osoby z dzieckiem na rękach: „pozwól mu chodzić, wszystko jest dla niego nowe”. Przykład drugi: dzieci spożywają obiad. Nie wszystkie samodzielnie, a niektóre jedzą bardzo wolno. Opiekunka oferuje dziecku pomoc: „pomogę ci”, i, nie czekając na decyzję dziecka, wkłada mu do buzi łyżkę wypełnioną jedzeniem. Dziecko zaciska mocno buzię i nie przyjmuje całej porcji. Opiekunka mówi: „nie chcesz już, no to nie będę dawała więcej”. Interpretacja przykładów zdarzeń pozwala wskazać przejawy łagodnej przemocy w działaniu wychowawcy, zwyczajowym działaniu (uspokoić dziecko, nakarmić), przywołanym przez dorosłego stosunkowo szybko jako pomysł (lub gotowy, rutynowy niejednokrotnie sposób) na rozwiązanie danej sytuacji – wziąć na ręce, by dziecko było bezpieczne, podać pokarm, by dziecko zjadło. Wychowawca wydaje się troszczyć, interesować, stara się coś robić, być aktywny – dominuje jednak nad dzieckiem, nie uwzględnia rytmu aktywności dziecka, jego sytuacji, kontekstu obecności dziecka w placówce, apetytu. Dorosły nie działa na rzecz dziecka, lecz wyobrazonego porządku w placówce, wprowadza swój pomysł na relacje z dzieckiem gubiąc je, ponieważ zamyka je w swoim wyobrażeniu, nie dostrzega jego oczekiwań, tego, co ono komunikuje dorosłemu. Komentarz do wspomnianych przykładów zawiera najistotniejszą cechę sytuacji łagodnej przemocy – dziecko jest niezrozumiane, nieusłyszane, ograniczane, oceniane. Paradoks łagodnej przemocy wyraża się w tym, że atmosferę, w której zachodziły te sytuacje, można by ogólnie określić jako przyjazną i miłą.

Według Schuhl (2019, s. 52) łagodna przemoc zaciera empatię w relacjach społecznych. Zamiast uważnego słuchania, obserwacji pojawia się siła/władza, ponieważ dorosły oczekuje szybkiego rezultatu w danym momencie. Zadanie do wykonania wyprzedza relację z drugim, wychowawca dominuje nad dzieckiem.

Ku towarzyszeniu w rozwoju dziecka – pęknięcia

Schuhl (2000, s. 10) zaznacza, że sytuacje łagodnej przemocy niedostrzegane, nieuświadamiane, nienazwane przez wychowawców w placówce, „wślizgują się być może z niewiedzy na temat praktyki zawodowej”. Natomiast, gdy pojawia się nazwa dla sytuacji krótkotrwałych, codziennych, ulotnych, nad którymi się dotychczas nie zastanawiano – może rozpocząć się proces identyfikowania sytuacji łagodnej przemocy przez wychowawców, by je rozpoznawać we własnych działaniach wychowawczych, poddawać analizie, zrozumieć i zapobiegać im (Schuhl, 2019, s. 13).

W artykule przyjęto, że odniesieniem dla przekonania, że w relacji dziecka i dorosłego wydarzyło się coś trudnego, jest koncepcja towarzyszenia w rozwoju traktowana jako możliwa rama teoretycznych, metodycznych oraz metodologicznych założeń działania podejmowanego przez wychowawcę w żłobku. Towarzyszenie w rozwoju dziecka to koncepcja wychowania, która wskazuje niedyrektywne usytuowanie wychowawcy w relacji z dzieckiem. Claire Boutillier (2015, s. 45–46), stawiając pytanie o „dobre miejsce” dorosłego wobec małego dziecka, podkreśla przekonanie, że wychowawca, który towarzyszy dziecku w rozwoju to nie ten, który wie i chce nauczać, lecz ten, który pomaga dziecku znaleźć jego własne rozwiązania. W tym celu organizuje określone warunki pobytu dziecka w żłobku. Daniel Verba (2014) zaznacza, na podstawie wieloletnich badań przekonani wychowawców małego dziecka we Francji, że aby kształtować zrównoważone relacje z dzieckiem w żłobku trzeba je szanować, poznawać, ufać, nie zawłaszczać, wyrażać zachwyt oraz budować rzetelną wiedzę o nim, jako aktywnym uczestniku życia w placówce, który posiada prawo do autonomii, własnych ocen, uczuć, odkrywania własnych możliwości i zainteresowań. Schuhl (2004, s. 51) podkreśla znaczenie wzajemnego zaufania w relacji dorosłego i dziecka, dzięki któremu może ono konstruować siebie, pragnąć, robić coś samodzielnie. Wychowawca jest dyspozycyjny dla dziecka, nie ingeruje, gdy ono tego nie oczekuje, ale dodaje odwagi gestem, spojrzeniem, słowem, by dziecko eksplorowało otoczenie we własnym rytmie.

Laurence Rameau, Fanny Covelli oraz Claire Trocmez (2019, s. 91) charakteryzują koncepcję towarzyszenia jako podejście do wychowania traktujące o kwestiach podstawowych, w szczególności o wartościach, oraz o gotowości wychowawcy do kwestionowania zwyczajowych przekazów, zdarzeń, sposobu myślenia o relacji z dzieckiem do 3. roku życia. Towarzyszenie, w świetle poglądów Jeana-Marie Barbiera (2016, s. 225–226), zawiera aktywności wychowawcy dotyczące jego relacji z wychowankiem, zwłaszcza zorientowanie na kształtowanie autonomii przez dziecko, jak też aktywności dotyczące edukacyjnego wysiłku wychowawcy w toku wykonywania zawodu. Autor podkreśla możliwość/zobowiązanie wychowawcy do ukierunkowywania „aktywności podmiotu na transformacje zwyczajowych aktywności” (Barbier, 2016, s. 226). Zachęca wychowawców do stawiania się badaczami pola praktyki, w którym podejmują działania wychowawcze, by przemyśleć to, co znane, pewne, oczywiste, powtarzane, niezauważane – zwyczajowe – jak podkreśla. Proponuje zatem podejmowanie aktywności myślenia, innego niż dotychczas, o tym, co dotyczy wychowania w placówce poprzez odkrywanie tego, co zwyczajowe i przekształcanie, uwrażliwianie siebie, swojego sposobu myślenia o polu praktyki. Autor podkreśla, że na podstawie analizy zdarzeń z pola praktyki wychowawcy odkryć mogą, że nie jest oczywiste to, co wydawało się oczywiste (Barbier, 2016, s. 11–13). Na przykład powtarzająca się sytuacja bezczynnego oczekiwania dzieci na kolejne wydarzenie, dotyczące podania posiłku lub jego skończenia przez wszystkie dzieci (Pacholczyk-Sanfilippo, 2019, s. 304), ujawnia paradoks pośpiechu i czekania, przy czym spieszą się dorośli (nakładanie potraw, karmienie), dzieci natomiast czekają, niecierpliwą się, tracą czas.

Sytuacje łagodnej przemocy wywołują pęknięcia w relacjach dziecka z wychowawcą. Ten fragment artykułu dotyczy próby wskazania ryzyka, jakie niosą owe sytuacje dla rozwoju dziecka. Schuhl (2004, s. 51) bowiem stawia tezę, iż sytuacje łagodnej przemocy zakłócają rozwój dziecka, utrudniają kształtowanie zaufania do dorosłego, akceptowania relacji z nim, kształtowania autonomii, sprawstwa, zaufania do siebie, zdolności do poznawania otaczającego świata. Hipotezy stawiane przez Schuhl dotyczą następujących kwestii: łagodna przemoc ma konsekwencje w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym i społecznym dziecka; narusza zaufanie do siebie; narusza poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego dziecka; osłabia dziecko, wywołuje „zranienie duszy” (2004, s. 51–52). Dziecko daje sygnały dotyczące jego odczuć. Może to być płacz, eskalacja zachowania, bunt, bycie grzecznym, niewidzialnym (Telka, 2009, s. 117). Dla małego dziecka ważne jest odpowiadanie w jego własny sposób na słowa wychowawcy. Podkreślają to Emmi Pikler, Françoise Dolto, Loris Malaguzzi. Tymczasem dziecko w sytuacjach łagodnej przemocy nie jest uprzedzone, zapytane, wysłuchane, zrozumiane (Telka, 2009, s. 288).

Cechy sytuacji określanych jako łagodna przemoc, takie jak krótkotrwałość, zwyczajowość, niedostrzeganie ich przez pracowników placówki, pozwalają wskazać ich możliwe przyczyny. Pojawianie się sytuacji łagodnej przemocy związane jest najprawdopodobniej z „naturą człowieka”, z emocjami, poddawaniem się presji społecznej, zewnętrznym wymaganiom, które są stale obecne w działaniu wychowawcy i nie są możliwe do zniwelowania całkowicie (Schuhl, 2019, s. 60). Wśród przyczyn wskazać można także cechy środowiska pracy, takie jak powtarzalność czynności, liczba dzieci w grupie, poruszanie się dobrze znanymi „korytarzami codzienności”, trudności w rozmawianiu o codziennych obyczajach, które naruszałoby wyznaczony porządek. Uwagę zwraca także to, co dotyczy przygotowania wychowawcy do podejmowania działań wychowawczych w żłobku, mianowicie niedostatek uwspólnionej przez wychowawców koncepcji wychowania, nawiązującej do współczesnej wiedzy pedagogicznej, niedostatek warsztatu metodologicznego, jakim dysponują wychowawcy, by rozpoznawać rutynę, a także niepobudzona wrażliwość i wyobraźnia. Wskazać trzeba również na niedostatek przemian społeczno-politycznych i edukacyjnych, który powoduje, że pracownicy żłobków nie są przygotowani do tej pracy w toku ukierunkowanych studiów, raczej uczą się jej dopiero podczas wykonywania zawodu od starszych współpracowników.

Zapobieganie sytuacjom łagodnej przemocy

Schuhl, wprowadzając termin „łagodna przemoc” do dyskusji na temat pola praktyki, w którym działania wychowawcze dorosłych dotyczą dziecka do 3. r.ż., zaproponowała w istocie odkrywanie przez wychowawców w placówce rzeczywistego obrazu owej praktyki wychowania, codziennych relacji z dzieckiem. Wspomniany termin pozwala nazwać trudne sytuacje pomiędzy wychowawcą i dzieckiem w żłobku. Przede wszystkim jednak jest terminem służącym opisywaniu zdarzeń w polu praktyki przez wychowawców małego dziecka, sprzyjającym tworzeniu warunków dla za-

istnienia odwagi, by kwestionować (poprzez stawianie pytań) swoje działania wychowawcze, dla podnoszenia zawodowego zaangażowania przynoszącego także satysfakcję z odkrywania i rozwiązywania problemów, dla zdziwienia i przekonania, że można działać inaczej. Zatem, „pojęcie łagodnej przemocy stawia wychowawcę wobec możliwości zadania pytania, które pociąga za sobą obowiązek udzielenia odpowiedzi” (Schuhl, 2000, s. 10). Schuhl zdecydowanie wyraża przekonanie, że rozpoznanie sytuacji łagodnej przemocy przez pracowników w danej placówce nie ma na celu osądzanie ich, obarczanie winą, lecz tworzenie warunków do analizowania swoich działań wychowawczych, rozmawiania o zdarzeniach w polu praktyki, by pojmować sens owej praktyki wychowania.

Sytuacje łagodnej przemocy stanowią trudny przedmiot analizy dla pracowników placówki. Wskazują na to zarówno badania realizowane w placówkach francuskich (Schuhl, 2019), jak też polskich (Telka, 2009). Na ich podstawie można wskazać cechy ustosunkowania się pracowników placówki (wychowawców i kierownictwa) do podnoszonego, podczas spotkań z zaproszonym badaczem lub ekspertem, zagadnienia sytuacji łagodnej przemocy w działaniach wychowawczych. Propozycja uporządkowania procesu poznawania terminu „łagodna przemoc” przedstawia się następująco:

- główną cechą zachowania wychowawców i kierownictwa placówki jest milczenie, unikanie tematu, zaprzeczanie, intensywne przeżycie emocjonalne związane z przekonaniem o byciu ocenianym, oskarżanym, powstanie tematu tabu, przekonania utrudniającego i opóźniającego podjęcie kwestii łagodnej przemocy, uruchamianie postawy obronnej, oporu;
- rozpoczęcie rozmów z wychowawcami, skupienie się na problemie, dysponowanie dokumentami, które powstały w wyniku obserwowania zdarzeń w polu praktyki – zapiski w dzienniku obserwacji oraz artykuły na temat łagodnej przemocy, filmy, mogące sprzyjać pobudzeniu gotowości, chęci wychowawców do rozmowy, przełamania oporu;
- umożliwienie ujawnienia się osób – sił ludzkich – wśród pracowników, które włączają się do rozmowy, wskazują przykłady sytuacji, dostrzegają problem, pomagają w jego artykułowaniu, wskazywaniu trudności wychowawcy, ale też zdziwienia i ciekawości;
- ujawnienie niezgody na taką cechę działania wychowawcy, jaką są sytuacje łagodnej przemocy, przez większość wychowawców, co sprzyja zaangażowaniu w analizowanie zdarzeń z pola praktyki;
- wspólne przygotowywanie warsztatu teoretycznego i metodologicznego wychowawcy, pozwalającego mu gromadzić informacje i analizować przejawy trudności w towarzyszeniu dziecku w rozwoju.

Schuhl (2019, s. 53) zaznacza, że wychowawcy w zasadzie nie mają innego wyboru niż ten, by podejmować refleksję nad sytuacjami łagodnej przemocy, która nie zauważana może wypełnić dni pobytu dziecka w placówce. Różnorodność, złożoność, dynamika relacji społecznych w placówce pomiędzy dziećmi, wychowawcami oraz rodzicami może narażać na występowanie łagodnej przemocy w relacjach z dzieć-

kiem także wtedy, gdy problem ten jest znany wychowawcom. Odkrywanie/rozpoznawanie sytuacji łagodnej przemocy przez wychowawców umożliwia przeciwdziałanie temu „by małe zaniedbania dorosłych nie stały się wielkimi zmartwieniami dzieci” (Schuhl, 2000, s.10). Odwołanie się do teoretycznych, metodologicznych, metodycznych podstaw działania wychowawczego pozwala wskazać niezbędne elementy warsztatu pracy wychowawcy w zapobieganiu trudnościom. Wychowawcom zaproponować można:

- kształtowanie warsztatu teoretycznego poprzez opracowywanie projektu pedagogicznego, który, odwołując się do wiedzy teoretycznej, w tym np. do koncepcji towarzyszenia w rozwoju dziecka, pozwala konstruować ramy działań wychowawczych (Telka, 2009). Ten element warsztatu pracy stopniowo, w procesie uczenia się, prowadzi do rozumienia, że towarzyszenie w rozwoju orientuje działanie wychowawcy, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy drugiego człowieka, małego dziecka (Rameau, Covelli, Trocmez, 2019, s. 107), jego zadatków, tempa rozwoju, wyborów. To wychowawca kształtuje zatem swoją zdolność do adaptowania się do dziecka (Rameau, Covelli, Trocmez, 2019, s. 107), które bawi się swobodnie, odkrywa siebie i świat na swój sposób. Projekt pedagogiczny wyraża to, co wspólne w myśleniu o wychowaniu, uzgodnione, jego opracowywanie staje się swoistym ruchem intelektualnym w danej placówce. Projekt pedagogiczny jest dokumentem, w którym wychowawcy formułują zobowiązanie do pielęgnowania spójności pomiędzy tym, co zostało przemyślane i zapisane, a tym, co jest realizowane w polu praktyki (Schuhl, 2019, s. 52). Wśród licznych możliwości myślenia o polu praktyki (np. obserwacja, lektury, rozmowy), ważne jest powracanie do tekstu projektu, by analizować teoretyczne ramy działań wychowawczych. Projekt pedagogiczny zawiera zobowiązanie wychowawcy/wychowawców do pielęgnowania pomyślnych warunków rozwoju dziecka w placówce;
- kształtowanie warsztatu metodologicznego, zawierającego narzędzia sprzyjające analizowaniu pola praktyki, przeprowadzaniu obserwacji i analizie zgromadzonego materiału, dokonywaniu ewaluacji wprowadzanych zmian (Thollon-Behar, Bon, 2016, s. 83–96). Umiejętność spożytkowania wymagań metodologicznych obserwacji uzupełnić można o umiejętność pisanie i rozmawiania o polu praktyki. Pisanie realizowane jest po to, by móc powrócić do tego, co zapisane, ale przede wszystkim, by kształtować i utrwalać z pomocą słów ramy działania wychowawczego. Rozmowa (Cott, 2014, s. 15–16) rozumiana jest jako spotkanie, by mówić i słuchać, otwierać się na poglądy drugiego człowieka, myśleć „na głos”, prowadzić dialog, formułować propozycje zmian, wyobrażać, antycypować detale tego, co trzeba zmienić, co będzie realizowane inaczej niż dotychczas;
- kształtowanie warsztatu metodycznego pozwalającego z kolei kształtować i ujawniać w działaniu wychowawczym, w relacji z dzieckiem, postawę twórczą wychowawcy, jak określiłaby ją Helena Radlińska (1961, s. 255).

Na pogłębienie charakterystyki postawy twórczej wychowawcy w odniesieniu do spraw małego dziecka w żłobku pozwalają poglądy Anne-Marie Fontaine (2016,

s. 33–40). Autorka proponuje zastanowić się, jakie pytania może postawić wychowawca, obserwując dziecko/dzieci. Często bowiem wychowawca stawia pytania o to, jak działać, by rozwiązać określony problem, jak organizować daną sytuację. Wskazuje, że są to pytania sformułowane z punktu widzenia dorosłego, który poszukuje rozwiązania nurtującej go sprawy. Proponuje zatem odmienny rodzaj pytań, sformułowanych z uwagi na dziecko, które pozwolą w efekcie poszukiwać sposobów rozwiązania problemu, jednak przede wszystkim pozwalają wychowawcy uwrażliwić się na dostrzeganie aktywności dziecka w danej sytuacji, jego przeżyć i zagrożenia. Autorka prezentuje (tamże, s. 40) przykłady pytań. Pytanie z perspektywy dorosłego, który chce rozpoznać konflikt pomiędzy dziećmi brzmi następująco: jak postępować w sytuacji konfliktu pomiędzy wychowankami? Pytanie sformułowane przez wychowawcę z punktu widzenia dziecka można natomiast sformułować następująco: co się dzieje podczas konfliktu pomiędzy dziećmi? Autorka podkreśla, że takie rozróżnienie pytań pozwala wychowawcy postawić pytanie dziecku poprzez obserwowanie go, postawić pytanie o sprawy dziecka, jego oczekiwania w centrum swoich zainteresowań.

Według Schuhl (2019, s. 40–41) pytania stawiane przez wychowawcę, które uwzględniają perspektywę dziecka – uczestnika sytuacji, pozwalają skoncentrować się na dziecku. Sprzyjają dostrzeganiu pojawiających się efektów łagodnej przemocy, jakich doświadcza dziecko, odkrywaniu zwyczajowych słów, gestów wychowawcy, znanych na pamięć, wykonywanych machinalnie wobec dziecka (np. oczekiwanie przez wychowawcę ciszy jako warunku, by podać dzieciom deser). Sprzyjają także analizie zdarzeń, by ocenić, czy są one przejawem łagodnej przemocy, pozwalają poszukiwać odpowiedzi na pytania, jak dziecko odczuwa to, co robi wychowawca i czy działanie wychowawcy jest adekwatne do aktualnych kompetencji dziecka, jakie jest oczekiwanie dziecka w danej sytuacji, czy dziecko miało czas, by zrozumieć słowo lub gest dorosłego, jego oczekiwanie, by podjąć swoją decyzję. Zdaniem autorki pytania te pozwalają zastanawiać się, czy można działać inaczej niż dotychczas, czy można antycypować oraz kształtować wrażliwość wychowawcy, by jego działania stawały się różnorodne z uwagi na każde dziecko w grupie wychowawczej.

Projekt pedagogiczny – zapobieganie sytuacjom łagodnej przemocy w przekonaniach wychowawców

Wprowadzenie terminu „łagodna przemoc” do dyskusji wychowawców na temat ich działań wychowawczych w polskich żłobkach w jednym z dużych miast sprzyjało temu, by zobaczyć te sytuacje, nazwać, zrozumieć codzienną praktykę, naprawiać, poddawać refleksji. W tej części artykułu przedstawiono charakterystykę przekonań wychowawców małego dziecka na podstawie analizy fragmentów kilku projektów pedagogicznych przygotowanych przez pracowników żłobków w wyniku kilkuletniej współpracy z pracownikiem uczelni wyższej. Projekt pedagogiczny zawiera wyartykułowane przez pracowników wyobrażenie małego dziecka, wychowawcy, relacji społecznych w placówce w odniesieniu do koncepcji towarzyszenia w rozwoju

dziecka. Tekst projektu wytworzony jest wspólnie przez wychowawców, przedstawia podzielane przez nich poglądy (uzgadniane w dyskusji, na podstawie lektur i analizy pola praktyki) na wychowanie, jest narzędziem orientującym działanie wychowawcze w placówce. Projekt pedagogiczny traktowany jest jako zobowiązanie każdego wychowawcy do realizowania wybranego wspólnie kierunku niedyrektywnych działań wychowawczych, ale też określa prawo/zobowiązanie do kwestionowania, wątpliwości, analizowania i rozwijania treści projektu pedagogicznego. W projektach określone są postanowienia, wskazane zadania, opisane czynności, które pozwalają tworzyć warunki pomyślnego rozwoju dziecka przez pracowników będących współautorami wszystkich sformułowań wskazanych w dokumencie.

Na podstawie analizy treści² wybranych projektów pedagogicznych (udostępnionych przez placówki) można wskazać całościowe ujęcie ram działań wychowawczych w żłobkach wyrażone z punktu widzenia koncepcji wychowania – towarzyszenie w rozwoju dziecka. W projektach znajduje się osobny rozdział dotyczący rozpoznawania sytuacji łagodnej przemocy w relacjach dorosłego i dziecka oraz zapobiegania jej. Zagadnienie to stało się przedmiotem uwagi wychowawców, rozmów, akceptacji, rozpoznawania, analizy. Zapisane w projektach zdania wskazują na przełamanie tabu, krytyczne podsumowanie dotychczasowego działania, np. nadopiekuńczości, nadmiernej troski, narzucania się dziecku – dyrektywności. Dostrzegana jest również instytucjonalna złożoność warunków pobytu dziecka w placówce, np. pośpiech w ustrukturyzowanych, powtarzalnych czynnościach dnia. W jednym z projektów pedagogicznych opracowanych w placówce wychowania pracownicy zaproponowali, w wyniku namysłu nad kwestią łagodnej przemocy, określenie „nieuświadomiona przemoc”. Wychowawcy stawiają przed sobą zadanie gromadzenia informacji poprzez obserwacje, analizowanie ich w zespole pedagogicznym, odkrywanie przejawów łagodnej przemocy, zmianę sposobu myślenia – *najskuteczniejsza jest zmiana nas samych, naszego sposobu myślenia i zachowania wobec dziecka*. W analizowanych projektach pedagogicznych wyartykułowano ujmowanie procesu rozpoznawania pola praktyki jako procesu refleksji i uczenia się w toku wykonywania zawodu.

Analiza treści tekstów projektów pedagogicznych ujawnia cechy postawy twórczej wychowawców wobec spraw wychowania w placówce, wobec sytuacji łagodnej przemocy. Dotyczą one kwestii teoretycznych, metodologicznych oraz metodycznych – obserwować, rozumieć, zmieniać siebie, by sprzyjać dziecku w jego rozwoju, a także przekonania, że wychowawca nie jest sam lecz współpracuje w zespole pedagogicznym i z pedagogiem pracującym w żłobkach. Określone w tekstach projektów prze-

² Teksty projektów pedagogicznych były jednym z efektów współpracy badaczki i pracowników 31 żłobków w wielkim mieście w latach 2000–2005 (Telka, 2009). Poddano analizie pięć projektów, które pracownicy, podczas kilku lat ich stosowania w polu praktyki, czynili przedmiotem refleksji, uzupełnień, zmian. Analiza treści podjęta została zgodnie z metodologicznymi wskazaniem zawartymi w publikacji: *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe* (Pilch, Bauman, 2001).

ślanki teoretyczne – towarzyszenie dziecku w rozwoju, akcentują wspieranie go w nabywaniu autonomii, „odczytywanie” granic wyznaczanych przez dziecko poprzez respektowanie takich przejawów jego aktywności, jak samodzielność, intymność, decyzja, wybór, inicjatywa dziecka. Ramy teoretyczne działań wychowawczych pozwalają, w przekonaniu autorów projektów, kształtować umiejętności metodyczne wychowawcy, które pomagają zapobiegać sytuacjom łagodnej przemocy – np. uważne słuchanie dziecka, werbalizowanie czynności wykonywanych przez wychowawcę wobec dziecka, podejmowanie wysiłku wyobrażania przez wychowawcę sytuacji z punktu widzenia dziecka, by odpowiadać adekwatnie na jego oczekiwania. W projektach podkreślane jest pobudzanie wrażliwości na symptomy łagodnej przemocy. Sprzyja temu zadaniu kształtowanie metodologicznych elementów warsztatu pracy wychowawcy – obserwacja, analizowanie zgromadzonych danych w zespole pedagogicznym podczas zaplanowanych spotkań. Analiza treści projektów pedagogicznych ujawnia także wymiar emocjonalny działania wychowawców, wyartykułowana bowiem została niezgoda na sytuacje łagodnej przemocy, zaznaczona szczerowość i otwartość w rozmowach w zespole pedagogicznym o zdarzeniach w polu praktyki, gotowość do rozpoznawania trudności w działaniu wychowawczym.

Podsumowując, wskazać można, że słowa stosowane w opisie ustosunkowania się wychowawców – współautorów projektu, do kwestii sytuacji łagodnej przemocy pozwalają określić strukturę zapisów w projekcie pedagogicznym, która jawi się jako związek teorii (wiedzieć), metodologii (badać, obserwować), metodyki działania (być wrażliwym na oznaki łagodnej przemocy, słuchać dziecka). Uwydatniony został, w odniesieniu do koncepcji towarzyszenia w rozwoju, sposób działań wychowawczych wychowawcy – dla dziecka, z dzieckiem, oraz współpracy wychowawców – podzielać poglądy, rozmawiać, uczyć się, doskonalić. Autorzy projektów pedagogicznych wskazują na otwieranie się na spotkanie z wychowankiem (dzieckiem sprawczym, współuczestniczącym w relacji) poprzez swoją aktywność intelektualną, odwoływanie się do wiedzy teoretycznej, by pielęgnować umiejętności dorosłego skoncentrowanego, uważnego, we wzajemnej relacji z małym dzieckiem.

Uwagi końcowe

Termin „łagodna przemoc” opisuje trudności wychowawcy w realizowaniu działań wychowawczych, informuje o trudnych dla dziecka sytuacjach obecnych w praktyce wychowania w żłobku. Łagodna przemoc ujawnia się w relacji pomiędzy dorosłym i dzieckiem. Jej przejawami mogą stać się krótko trwające czynności dorosłego, których skutków on nie zauważa, np. słowa – etykiety – maruda, śpioch, zamiast imienia dziecka, gesty – chwytywanie za rękę, nie patrząc na dziecko, by gdzieś iść, lub lekko popychanie dłonią, by pospieszyć (Schuhl, 2019, s. 18). Analiza poglądów Schuhl na temat łagodnej przemocy wskazuje, że termin ten charakteryzuje momenty/chwile podczas niejednokrotnie „sprawnie” realizowanych czynności wychowawców pracujących w placówce dla małego dziecka. Sprawność realizowanych czynności może

przesłaniać rzeczywiste zdarzenia, staje się wówczas pozorna, przebiega bowiem pod presją zadań, jakie stoją przed wychowawcą – np.: zakończyć zabawę, umyć ręce, zjeść obiad, położyć spać. Ma znamiona rutyny, niepobudzonej wyobraźni. Czynności wychowawcy mogą stawać się wówczas machinalne i powodować, że dziecko „nie zawsze rozumie to, czego dorosły oczekuje od niego i znosi te krótkie powtarzające się momenty dzień po dniu” (Schuhl, 2000, s. 8). Badania polskie dotyczące sytuacji łagodnej przemocy (Telka, 2009) wskazują, że działania dyrektywne wychowawcy szczególnie sprzyjają występowaniu analizowanych w artykule zdarzeń, jednak spostrzeżenia Schuhl (2000, 2019) podkreślają, że niedyrektywność działań wychowawcy, również może być narażona na „pęknięcia” w relacji dorosłego i dziecka, które ujawniają się w sytuacji łagodnej przemocy.

Zapobieganie sytuacji łagodnej przemocy dotyczy podejmowania rzetelnej analizy rzeczywistości społecznej w placówce przez wychowawców, którzy mogą prosić o wsparcie pedagoga, eksperta. Problemy pola praktyki rozpoznawane w sensie teoretycznym i praktycznym sprzyjają kształtowaniu wyobraźni oraz wrażliwości wychowawcy małego dziecka, aby to, co niewidoczne można było zobaczyć, to, co nie-uświadomione stało się uświadomione, aby słowa wyrażane w projekcie pedagogicznym i czyny w relacji z dzieckiem były spójne.

Bibliografia

- Barbier, J.-M. (2016). *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Boutillier, C. (2015). *La bientraitance éducative dans l'accueil des jeunes enfants*. Paris: Dunod.
- Cott, J. (2014). *Myślenie to forma odczuwania. Susan Sontag w rozmowie z Jonathanem Cottem*. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Cyrułnik, B., Rameau, L. (red.). (2012). *L'accueil en crèche*. Savigny-sur-Orge: Édition Philippe Duval.
- Fontaine, A.-M. (2016). *L'observation professionnelle des jeunes enfants. Un travail d'équipe*. Savigny-sur-Orge: Édition Philippe Duval.
- Pacholczyk-Sanfilippo, M. (2019). *Wczesna instytucjonalna opieka i edukacja dla dzieci do lat 3 – założenia prawne a praktyka i funkcjonowanie żłobków w Warszawie*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW (mps pracy doktorskiej).
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Kraków–Wrocław–Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rameau, R., Covelli, F., Trocmez, C. (2019). *Projet et accompagnement éducatif en crèche. Refonder les pratiques pédagogiques*. Paris: Dunod.
- Schuhl, C. (2000). La douce violence des pratiques professionnelles. *Métier de la Petite Enfance. Éveil et développement de l'Enfant*, 56, 8–10.
- Schuhl, C. (2004). *Vivre en crèche. Remédier aux douces violences*. Lyon: Chronique Social.
- Schuhl, C. (2019). *Remédier aux douces violences. Outils et expériences en petite enfance*. Lyon: Chronique Social.
- Telka, L. (2009). *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Thollon-Behar, M.-P., Bon, J. (2016). Articuler l’observation et analyse de la pratique. W: Thollon-Behar, M.-P. (red.), *Analyse de la pratique et petite enfance. Un soutien à la réflexivité des équipes*. Lyon: Chronique Social.

Verba, D. (2014). *Le métier d’éducateur de jeunes enfants. Un certain regard sur l’enfant*. Nouvelle édition, entièrement actualisée. Paris: La Découverte.

“MILD VIOLENCE” – DIFFICULT SITUATIONS IN THE NURSERY – PREVENTION

Abstract

The subject of interest in the article are situations of “mild violence” that occur between the educator and the child up to the age of three in the nursery. This term describes the unnoticed, unconscious “cracks” in the relationship between an adult and a child, which is initially difficult to accept by educators in the facility. In order to characterize it, causes, symptoms and, above all, prevention methods have been indicated, understood as a thorough analysis of the field of practice carried out by the pedagogical team in the nursery in order to discover and understand these events in view of the young child.

Keywords: accompanying the development of a young child up to three years of age in a nursery, situations of “mild violence”, analysis of events, prevention