

PISANIE – KONIECZNA AKTYWNOŚĆ WYCHOWAWCY. PRZYKŁAD ŻŁOBKA

LUCYNA TELKA

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

Uniwersytet Łódzki

Uwagi wstępne

W pedagogice społecznej podkreślana jest umiejętność wychowawcy do tworzenia relacji zrównoważonych z wychowankiem, kształtowania w sobie postawy uwrażliwienia na drugiego, ale także analizowania utrwalonych przekonań na temat wychowania w placówce, odkrywania w swoim działaniu trudności, np. przejawów dominacji (Marynowicz-Hetka, 2002, s. 148–150). Warunki przebywania dziecka w żłobku dotyczą zobowiązania wychowawców do kształtowania relacji z nim tak, by było ono zrozumiane, by spotykało dorosłych, którzy je słuchają, rozmawiają, respektują rytm aktywności, dodają odwagi, wspierają rozwijanie autonomii (Schuhl, 2017, s. 54–55). Wychowawca stanowi gwarancję sprzyjających warunków rozwoju dziecka w placówce. Pomagać mu w tym może realizowanie niedyrektywnej koncepcji wychowania, np. towarzyszenia w rozwoju. Koncepcja ta akcentuje wysokie wymagania wobec wychowawcy, który odnajduje w niej zobowiązanie do poznawania zdarzeń z pola praktyki poprzez obserwowanie oraz analizowanie ich (Telka, 2009). Podkreśla ten wymóg Jean-Marie Barbier (2016, s. 46) wskazując, że towarzyszenie „charakteryzuje intencja optymalizacji aktywności towarzyszącej” poprzez poznawanie swojej praktyki i siebie przez wychowawcę, możliwość przeżywania zdziwienia, ciekawości, niezgody, stawania pytań wobec odkrywanych trudności w towarzyszeniu w rozwoju dziecka.

Przedmiotem zainteresowań w artykule uczyniono aktywność wychowawcy związaną z pisaniem na podstawie obserwacji rozumianej jako badanie praktyki wychowawczej. Wychowawca w żłobku obserwuje po to, by znaleźć właściwy sposób budowania relacji z każdym dzieckiem. Obserwowanie pozwala wychowawcy odpo-

wiadać na wszystkie manifestacje życia dziecka, sprzyjając jego rozwojowi (David, Appell, 1973, s. 104). Zapisanie spostrzeżeń umożliwia „zatrzymanie” ich, powracanie, by czytać, rozmawiać, opracowywać zgromadzone dane w zespole pedagogicznym. Małgorzata Karwowska-Struczyk (2007, s. 121–123), stawiając pytanie o cel dokumentowania praktyki wychowania w placówce, podkreśla możliwość spożytkowania jej przez wychowawców dla kształtowania umiejętności zastanawiania się nad swoją – wychowawcy – obecnością w aktywności dziecka, stawania się uczącym się badaczem. Jacques Riffault (2000, s. 32–41) wskazuje jednakże na niejasność celu pisania o praktyce dla wychowawcy, na upodobanie do tego, co werbalne w kulturze praktyki w placówce, trudności wychowawcy w dystansowaniu się wobec praktyki w sposób, który sprzyja refleksji. Lucyna Telka (2009, s. 179, 182) wskazuje na nieobecność pisania w warsztacie pracy wychowawcy w żłobku, jednostronność poznawania pola praktyki polegającą na gromadzeniu informacji o dziecku, o rodzinie, bez uwzględniania wychowawcy, bez pytania, co dorosły wie o sobie jako wychowawcy w relacji z dzieckiem, oraz na przekonanie, że „cały czas się obserwuje”. Jednakże to, co niezapisane jest ulotne, zapośredniczone przez inne wydarzenia, rutynę, nie pobudzoną wyobraźnię wychowawcy.

Aktywność pisania wychowawcy

Aktywność, na podstawie poglądów Barbiera, rozumiana jest jako transformacja świata usytuowana w czasie i przestrzeni. „Jest rekonstrukcją. Jest tym, co podmiot czyni w świecie” (Barbier, 2016, s. 46), „pojawia się jako przejaw trwałej kultury myślenia o działaniu” (tamże, s. 46). Według Riffaulta (2000, s. 32–41) pisanie w toku pracy zawodowej o swoim działaniu stanowi pole aktywności intelektualnej wychowawcy. Aktywność pisania o zdarzeniach z pola praktyki, o dziecku, wskazywana jest jako element warsztatu pracy wychowawcy w wielu koncepcjach pedagogicznych. Na przykład w koncepcji Emmi Pikler wychowawca notuje wyniki obserwacji każdego dziecka w zeszycie dla niego założonym, każdego dnia. Notatki są czytane, analizowane, by odkrywać objawy trudności w rozwoju wychowanka, pojawianie się nowych umiejętności. Każdego miesiąca wychowawca sporządza syntetyczny obraz rozwoju dziecka, analizowany wspólnie przez radę pedagogiczną tak, by wspierać wychowawcę w towarzyszeniu dziecku w rozwoju. Wskazany tok postępowania stanowi czynnik kształcenia wychowawcy podczas wykonywania zawodu, uwrażliwiania na sygnały wysyłane przez dziecko (za: David, Appell, 1973, s. 105–107). W koncepcji Lorisa Malaguzziego (za: Maj, 2010, s. 172) nauczyciel sporządza notatki z obserwacji, poddaje je analizie i interpretacji z innymi nauczycielami oraz rodzicami w celu planowania warunków aktywności dzieci tak, by sprostać ich zainteresowaniom i oczekiwaniom. W koncepcji pedagogicznej Pikler i Malaguzziego pisanie pełni w praktyce wychowawcy rolę służebną w stosunku do takich aktywności, jak analiza zdarzeń, refleksja, odkrywanie problemów praktyki, przeciwdziałanie rutynie, skupienie uwagi na realizowanej koncepcji wychowania, która orientuje działania wychowawcze z dzieckiem i dla niego.

Pisanie – uzasadnienie teoretyczne

Zarysowane w dalszej części artykułu poglądy badaczy z zakresu teorii literatury oraz antropologii pozwalają zauważyć znaczenie pisma w wyrażaniu przez jednostkę tego, co widzi, czuje, myśli. Pisanie, zdaniem Etienne’a Gilsona (2003, s. 420), „unieruchamia myśl w czasie”, można do niej powracać. Na podstawie poglądów Paula Ricoeura (2003, s. 426) wskazać można także, że notatka z obserwacji znosi „tu i teraz” opisywanej sytuacji, zapisany tekst może być wielokrotnie odczytywany. Wychowawca, sporządzając notatkę na podstawie obserwacji, podejmuje zadanie odnajdywania słów, z pomocą których zaprezentuje to, co obserwował. Walter Jackson Ong (2011, s. 17) podkreśla, że „by żyć i rozumieć pełniej potrzebujemy nie tylko bliskości, lecz także dystansu. Nic nie dostarcza go świadomości tak skutecznie jak pismo”. Dzięki sporządzonej notatce wychowawca nie jest już bezpośrednio „zanurzony” w zdarzeniach w polu praktyki.

Ricoeur (2003, s. 425) wskazuje na relację pismo–czytanie, podkreślając, że zapisany tekst zrywa związek pomiędzy intencją piszącego i słownym znaczeniem tekstu, który jest czytany przez czytelnika. Gilson (2003, s. 421) podkreśla, że pismo „czyni możliwym wzajemne rozumienie i komunikację”. Ong (2009, s. 377) wskazuje, że ten, który pisze, jest samotny. Wychowawca nie jest już samotny, gdy podejmuje analizę tego, co zostało zapisane, dzieli się bowiem swoimi spostrzeżeniami z czytelnikami – wychowawcami w placówce. Tekst notatki jest otwarty dla interpretacji. Może informować, poruszyć, wzbudzić ciekawość, wątpliwość podczas spotkania, rozmowy wychowawców na temat tego, co zapisano. Pismo jest „oparciem dla myśli” (Gilson, 2003, s. 421).

Odwołanie się do poglądów, zdaniem Jolanty Maćkiewicz (2010, s. 12), pozwala traktować notatkę z obserwacji jako zdarzenie komunikacyjne. Tekst notatki stanowi zaczyn do kształtowania relacji między wychowawcami podczas spotkania poświęconego analizowaniu zapisanych zdarzeń. Zdarzenie komunikacyjne pozwala dzielić się własnymi spostrzeżeniami utrwalonymi na piśmie, inicjować rozmowę o..., zgadzać się na różnorodny odbiór treści notatki, powziąć „wspólną wędrówkę przez tekst” (tamże, s. 16), by poddawać pole praktyki analizie sięgającej „w głąb”, poznawać siebie, wychowawcę, w relacji z dzieckiem. Gilson (2003, s. 420) podkreśla, że „piszący może sobie wyrobić krytyczną postawę w stosunku do własnej ekspresji”.

Wspomniane poglądy ośmielają do wskazania tezy, że pisanie staje się sposobnością do rozmowy o zdarzeniach w polu praktyki, „słowa i myśli mają możliwość krążyć” (Hennon, 2016, s. 77). Zdaniem Marie-Agnès Roux (2004, s. 120) można wówczas wyrazić to, co ważne, oświetlić to, co niewidoczne, uczynić wiadomym to, czego się nie wiedziało. Pisanie może pobudzać do myślenia, zastanawiania się, nazywania, pojmwania, dostrzegania, analizowania tego, co się widzi, co się myśli, jak się działa. Barbier (2016, s. 47) wskazuje, że „aktywność jest zarówno transformacją świata, jak i transformacją podmiotu, który ten świat zmienia”. Analiza poglądu autora pozwala założyć, że aktywność polega na przekształcaniu siebie (wychowawcy), swojego myślenia, na badaniu, pytaniu, odkrywaniu, uczeniu się, na kształtowaniu umiejętności zobaczenia w nowym świetle praktyki wychowania.

Pisanie – namysł nad praktyką

Karwowska-Struczyk (2007, s. 116) wskazuje, że dokumentowanie zdarzeń z pola praktyki jest rozumiane jako przedmiot „dialogu, konfrontacji różnych punktów widzenia, interpretacji” dziecka, wychowawcy, a także rodzica. Wspólne analizowanie przez wychowawców notatek z obserwacji staje się inspiracją do współtworzenia, jak określa to Barbier (2016, s. 33), „intelektualnego życia profesjonalnego”, które ma określony czas, miejsce, uczestników oraz nie w pełni przewidywalne efekty, „odkrycia”, zdziwienia, pozwala zastanawiać się nad podstawowymi pytaniami wychowawcy małego dziecka – kim jest wychowanek, kim jest wychowawca i jakie relacje wzajemnie kształtują? Zapisanie sytuacji umożliwia czytanie, wielokrotne nawet, analizowanie i zgłębianie tego, co się zdarzyło. To, co zapisane, staje się przedmiotem rozmowy wychowawców w placówce. Riffault (2000, s. 142–147) podkreśla, że wychowawca, opisując zdarzenie z pola praktyki i poddając je przemyśleniu, tworzy wyobrażenie swojego działania w opisywanej sytuacji, by następnie poddać je ocenie. To, co zapisane, pozwala w sposób symboliczny na oddalenie się od pola praktyki, by pobudzać do refleksji, postawienia pytania, jak realizowana jest koncepcja wychowania, uruchomienia myślenia o tym, co jest obserwowane, by wychowawca odkrywał swoje możliwe odpowiedzi, adekwatne do oczekiwań małego dziecka. Myślenie to zdolność ludzkiego umysłu do analizy i interpretacji, poszukiwania dowodów, argumentowania, które wymagają wspomagania, kształtowania. Myśleć to uczyć się pytać, docierać w głąb, zrozumieć sens (Tischner, 2004, s. 19). Można założyć, że następne notatki z obserwacji będą bogatsze w informacje, detale (Fontaine, 2016, s. 359), czyniąc wrażliwość i wyobraźnię wychowawcy „bogata i pobudzoną” (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 86).

W odniesieniu do zaproponowanego w dalszej części artykułu przykładu zdarzenia w żłobku dotyczącego dziecka, które ujawnia swoje pragnienia oraz wychowawcy podejmującego się rozwiązać problem „tu i teraz”, postawione zostało pytanie: na ile postępowanie, syntetycznie określone jako obserwowanie–pisanie–analizowanie, pozwoliłoby odkrywać złożoność sytuacji, trudności w towarzyszeniu dziecku? Przykład zdarzenia w żłobku¹ niesie następujące informacje: dziewczynka weszła do sali z książką. Inne dzieci uczestniczą w zajęciach rytmicznych przy muzyce. Dziewczynka chciałaby w nich uczestniczyć, ale trzyma w ręku książkę, która uniemożliwia jej swobodne ruchy. Wychowawczynie patrzy na dziecko, zbliża się, chcąc mu pomóc, proponuje odłożenie przedmiotu w widocznym miejscu. Dziecko przyciska książkę do siebie i rezygnuje z aktywności przy muzyce. Za chwilę ponownie chce przyłączyć się do bawiących się dzieci, a wychowawczynie ponownie proponuje odłożenie książki, tym razem w miejsce wybrane przez dziecko. Dziewczynka rezygnuje z przyłączenia się do bawiących. Dorosły wydaje się nieco bezradny. Sytuacja powtarza się jeszcze dwa razy.

¹ Niepublikowany przykład, zapisany przez badacza, pochodzi z dziennika obserwacji prowadzonego podczas badań w placówce (Telka, 2009).

W koncepcji towarzyszenia w rozwoju podkreślana jest kwestia „niewykonywania za” wychowanka, nieprzyspieszania, np. podjęcia decyzji, respektowania czasu w wymiarze indywidualnym tak, by tworzyć wychowankowi warunki dla stawania się sprawczym, aktywnym uczestnikiem danego zdarzenia (Marynowicz-Hetka, 2019, s. 135). Pisanie spożytkowane przez wychowawcę może pozwolić na zastanawianie się, jakie informacje przekazuje dziecko dorosłemu. W przykładzie metodycznym zauważalne jest napięcie w działaniu wychowawcy pomiędzy: daniem – ograniczaniem, intencją pomocy – pragnieniem rozwiązania sytuacji. Realne odczucia dziecka wydają się być marginalizowane, widoczna jest dominacja dorosłego, który „bierze ciężar” pomagania, ale „traci z oczu” wychowanka, chce pomóc, ale nadaje zdarzeniu swój kierunek. Zdaniem Laurence’a Rameau i Josette Serres (2016, s. 141) dorosły często proponuje wychowankowi coś, co uznał za potrzebne, ale z perspektywy dorosłego, tak różnej od tej dziecka. Wydaje się, że wskazane cechy działania wychowawcy określają paradoks pomagania. Małgorzata Kwiatkowska (2006, s. 46) zwraca uwagę, że uważna, sprzyjająca zrozumieniu analiza zdarzenia pozwala wychowawcy dostrzec to, co niewidoczne, nieuświadomione w działaniu wobec dziecka, a co dziecko odbiera jako inwazyjne, i minimalizować/wyeliminować te cechy działania dorosłego. Ważne jest pokazanie dziecku, że się akceptuje jego uczucia i że się je rozumie (Rameau, Serres, 2016, s. 142). Wychowanie jest procesem złożonym, jest w nim „miejsce” na niepewność, nieprzewidywalność, emocjonalność w podejmowaniu decyzji „tu i teraz”, wątpliwość i pewność. Owa „pewność” – celowo ujęta w cudzysłów – pochodzi z przyjętej koncepcji niedyrektywnego działania wychowawczego – towarzyszenia w rozwoju. Ta koncepcja wychowania realizowana w polu praktyki wymaga bowiem nieustającego obserwowania, pisanania i analizowania informacji. Wymaga uczenia się korczakowskiego rozważania spraw dziecka wychodząc „od dziecka”, od jego perspektywy pojmowania świata (Bińczycka, 1992, s. 245–247), odkrywania cierpliwości w relacji z dzieckiem, by poznać je, w jego rytmie podejmować działania z nim i dla niego.

Analiza przykładu ujawnia pewne „rozdarcie” dziecka, jego frustrację, pragnienie czegoś i niekorzystanie z pomocy w myśl pomysłu dorosłego. Przed wychowawcą stoi przynajmniej kilka pytań: Czy aktywność dorosłego nie pobudziła dziecka niepotrzebnie? Czy dziecko nie potrzebowało czasu na podjęcie decyzji? Czy może dawało sygnały, że według niego coś dzieje się zbyt szybko? Czy dorosły nie dysponował innymi rozwiązaniami sytuacji i dlaczego ich nie wykorzystał? Równoważenie relacji dziecka i dorosłego, czynienie jej bardziej symetryczną, wymaga poznawania cech emocjonalnej, społecznej, intelektualnej sfery osobowości wychowanka oraz działań wychowawcy. Obserwowanie umożliwi rozpoznawanie tzw. *zones aveugles*, zdarzeń, które, niewidoczne dla wychowawcy, są „źródłem trudności w działaniu wychowawczym” (Thollon-Behar, Bon, 2016, s. 83). Kwestia odkrywania tego, co niewidoczne, nieuświadomione przez wychowawców w żłobku zwraca uwagę na ważne zagadnienie, wymagające zasygnalizowania, mianowicie obecność osoby spoza placówki (pedagoga, psychologa), która będzie pomagać wychowawcom w poszerzaniu obrazu analizowanych zdarzeń, uzupełnianiu punktu widzenia na nie poprzez odnie-

sienia do literatury, odkrywanie problemów dotyczących wychowania w placówce w toku postępowania zawierającego obserwowanie–pisanie–czytanie–analizowanie–komunikację (Telka, 2009; Thollon-Behar, 2016).

Spożytkowanie obserwowania dziecka jedynie w danej sytuacji „tu i teraz”, jest niewystarczające, by pielęgnować w myśleniu i działaniu przyjętą koncepcję wychowania, by rozpoznawać trudności w jej realizowaniu. Analiza i porównanie wielu zapisanych wyników obserwacji pozwala dokonać nowej obserwacji bardziej pogłębiającej i precyzującej problemy praktyki (Fontaine, 2016, s. 354). Zapisane wyniki obserwacji umożliwiają powrót do zdarzeń z pola praktyki, spojrzenie z oddalenia. Pisanie pobudza ciekawość, pragnienie, by dowiedzieć się więcej. Proponuje „ćwiczenie refleksyjności” (Riffault, 2000, s. 195). Pisanie może prowokować do badania swojej praktyki przez wychowawców, do głośnego myślenia, kwestionowania pierwszych propozycji rozumienia sytuacji, stawiania pytań, „ogłądania” zdarzenia z wielu punktów widzenia, m.in. poprzez czytanie lektur podejmujących ważne dla wychowawcy zagadnienia „oddziaływania na drugiego”. Pisanie może być traktowane jako czynnik sprzyjający komunikowaniu się ze sobą, z innymi wychowawcami, cyrkulacji informacji oraz prowadzeniu wspólnego „profesjonalnego życia intelektualnego”, ale przede wszystkim jako aktywność pozwalająca wychowawcy kształtować wrażliwość na sygnały wysyłane przez dziecko w relacji z nimi.

Pisanie – wymiary aktywności

W aktywności pisania można ujawnić wymiar edukacyjny, społeczny, emocjonalny i wychowawczy. Wymiar edukacyjny przejawia się w przekonaniu, że pisać to podejmować myślenie. Pisanie notatki z obserwacji to tłumaczenie na język – za pomocą zapisanych wyrazów – zdarzeń, działań wychowawcy, aktywności dziecka. To zapisanie tego, na co zwróciło się uwagę. Notatka daje do myślenia podczas jej sporządzania oraz podczas rozmowy na temat jej treści. Jest zacznym do uzupełniania, dopowiadania, przypominania, myślenia o zdarzeniu, jego rekonstruowania, dostrzegania wielu jego cech. Analizowanie tego, co zapisane, pozwala lepiej zrozumieć dziecko i działanie z nim, dla niego. Sprzyja bowiem podejmowaniu analizy praktyki zawodowej, objaśnianiu sensu działań wychowawczych, budowaniu związku wiedzy teoretycznej i praktycznej, samokształceniu wychowawców w toku wykonywania zawodu.

Wymiar emocjonalny aktywności pisania pomaga otwierać się na „ogłądanie” swojej praktyki, pozwala podtrzymywać ciekawość i wytrwałość w zgłębianiu informacji dopływających do obserwującego wychowawcy, pobudzać wrażliwość i wyobraźnię, mierzyć się z ujawnianymi trudnościami podczas sytuacji analizowania, które narażają także na krytykę, wątpliwości.

Wymiar wychowawczy aktywności pisania pozwala wychowawcy zastanawiać się nad warunkami kształtowania relacji z dzieckiem, zwrócić uwagę na coś, co porusza, „zatrzymać się”. Z tak rozumianej aktywności wychowawców wyłania się założenie, że pozwala ona nie pozostawać w pewności, lecz kształtować wrażliwość

i wyobraźnię w spotkaniu z wychowankiem. Pisanie pozwala wychowawcy rozwijać ogląd sytuacji, stawiać pytania, poszukiwać rozwiązania sytuacji, podzielać przekonania umożliwiające spójność działań wszystkich wychowawców, z którymi spotyka się dziecko w placówce. Ważną kwestią jest zatem optymalizacja realizowanych zadań wychowawczych (Marynowicz-Hetka, 2019, s. 136).

Spółeczny wymiar aktywności pisania dotyczy podejmowania systematycznych spotkań, by czytać to, co zapisane, rozmawiać, uzgadniać, negocjować, podzielać, wytwarzać wspólne zawodowe życie grupy wychowawców/pracowników placówki. Przedmiotem tego, co społeczne jest *vivre ensemble* oraz tworzenie zespołu pedagogicznego.

Uwagi końcowe

Towarzystwo w rozwoju dziecka dokonuje się w myśleniu i w codziennych, „zwykłych” sytuacjach. Wychowawca może rozwijać swój warsztat pracy, ucząc się stosować obserwację i sporządzać notatki, by unikać formułowania wniosków odnoszących się do kwestii „znanych na pamięć”. W podsumowaniu wskazać warto, że aktywność pisania jako element warsztatu pracy wychowawcy stwarza mu możliwość poznawania swojej praktyki i siebie, możliwość przeżywania zdziwienia, ciekawości, niezgody, formułowania pytań wobec odkrywanych trudności w towarzyszeniu w rozwoju dziecka w żłobku. Aktywność pisania pozwala rozwijać metodologiczne elementy warsztatu wychowawcy, pobudzać wrażliwość i wyobraźnię wobec tego, co obserwowane. Pozwala zwracać uwagę na to, co jest w centrum zapisu z obserwacji, co jest marginalizowane, jak drobna jest notatka, pozwala stawiać pytania, dlaczego tak się postępuje, ile razy wcześniej wydarzyła się podobna sytuacja, obserwować, czytać, by uczyć się umiejętności opisywania rzeczywistości, by lepiej ją rozumieć, dostrzegać to, „co niewidzialne”, by zmieniać dostrzegane trudności w działaniu wychowawcy, by odkrywać detale w działaniu, mikro zdarzenia wcześniej niedostrzegane. Pisanie sprzyja łączeniu teorii i praktyki, pozwala tworzyć warunki dla kształtowania siebie, by lepiej przyjmować dziecko i jego rodzinę w placówce.

Bibliografia

- Barbier, J.-M. (2016). *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Bińczycka, J. (1992). W kleszczach stereotypów pedagogicznych. W: B. Śliwowski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- David, M., Appell, G. (1973). *Lóczy ou le maternage insolite*. Paris: C.E.M.E.A., Scarabée.
- Fontaine, A.-M. (2016). *L'observation professionnelle des jeunes enfants. Un travail d'équipe*. Savigny-sur-Orge: Édition Philippe Duval.
- Gilson, E. (2003). Słowo mówione i słowo pisane. W: G. Godlewski (red.), *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Hennon, C. (2016). Un ange passe...ou la question de la silence. W: M.-P. Thollon-Behar (red.), *Analyse de la pratique et petite enfance. Un soutien à la réflexivité des équipes*. Lyon: Chronique Social.

- 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.
- Kwiatkowska, M. (2006). *Zwyczajne towarzyszenie zamiast specjalnej troski*. Warszawa: CMPP-PMEN.
- Maćkiewicz, J. (2010). *Jak dobrze pisać. Od myśli do tekstu*. Warszawa: WN PWN.
- Maj, A. (2010). Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech. W: Z. Melosik, B. Śliwowski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Poznań–Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Marynowicz-Hetka, E. (2002). Badanie-działanie-kształcenie. Wybrane analizy i przygotowania do działania. W: A. Kotlarska-Michalska (red.), *Obszary pracy socjalnej w teorii i praktyce*. Poznań: UAM.
- Marynowicz-Hetka, E. (2006). *Pedagogika społeczna*. Podręcznik akademicki, t. 1. Warszawa: WN PWN.
- Marynowicz-Hetka, E. (2019). *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Ong, W.J. (2009). *Osoba – świadomość – komunikacja. Antologia*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Ong, W.J. (2011). *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Rameau, R., Serres, J. (2016). *Les pratiques pédagogiques des crèches. A l'appui de la recherches*. Savigny-sur-Orge: Philippe Duval.
- Ricoeur, P. (2003). Słowa i pismo. W: G. Godlewski (red.), *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Riffault, J. (2000). *Penser l'écrit professionnel en travail social. Contexte, pratiques, significations*. Paris: Dunod.
- Roux, M.-A. (2004). L'évaluation de la qualité dans le champ social et medico-social: regard analytique sur le contexte conceptuel et représentationnel. *Handicap. Revue de Sciences Humaines et Sociales*, 101–102, 115–129.
- 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.
- Thollon-Behar, M.-P. (red.). (2016). *Analyse de la pratique et petite enfance. Un soutien à la réflexivité des équipes*. Lyon: Chronique Social.
- Thollon-Behar, M.-P., Bon, J. (2016). Articuler l'observation et analyse de la pratique. W: M.-P. Thollon-Behar (red.), *Analyse de la pratique et petite enfance. Un soutien à la réflexivité des équipes*. Lyon: Chronique Social.
- Tischner, J. (2004). *Myślenie w żywiole piękna*. Kraków: Znak.

WRITING – NECESSARY EDUCATORS' ACTIVITY. EXAMPLE OF A NURSERY

Abstract

The subject of interest in the article is the educators' activity in the nursery in the area of writing about events in the field of practice, especially about the relations of a young child and the educator, and taking a reflection on what has been written. Writing is conducive to reflecting on what is observed, reading what is written, conversation of educators with each other, in order to analyze the relationship of an adult and a child.

Keywords: writing, observation, reflection in the field of practice