

Lucyna Telka
Uniwersytet Łódzki
lutelka2@onet.eu

Wspieranie autonomii małego dziecka w placówce – wychowanek i wychowawca

Summary

Supporting the autonomy of small children in the educational institution – the learner and the educator

Synopsis: Human autonomy is social in character. The process of gaining autonomy takes the person's whole life. In addition to this, no one can give autonomy to a child, rather the child becomes autonomous with time. The notion of a small child's competence is connected with the concept of autonomy. A small child has intellectual, emotional and physical powers to constantly become more and more autonomous. Therefore, the child must be supported by the educator who allows the child to show enough initiative, and gives her or him enough time to perform tasks, face obstacles, experience frustration and refuse requests. In reference to the educator, the notion of autonomy is perceived as a representation and cultural element of the educator's actions. On the educator's side, supporting the autonomy of a small child requires the educator to imagine the world from the child's perspective in relation to learning, and the place she or he has within it.

Słowa kluczowe: autonomia małego dziecka, wolność i reguły, kompetencje dziecka, towarzyszenie w rozwoju, kultura działania

Keywords: small children's autonomy, freedom and regulations, child's competences, accompanying child development, culture of action

Uwagi wstępne

W tytule niniejszego opracowania zaznaczona została współobecność dziecka i dorosłego, która odnosi się do tezy, że nabywanie autonomii przez dziecko jest procesem stawania się wychowanek i wychowawcy. Przedmiotem zainteresowań w artykule jest pewien aspekt relacji wychowanek – małego dziecka do 3 roku życia i wychowawcy, profesjonalnie podejmującego towarzyszenie dziecku w rozwoju w placówce wychowania, w żłobku, mianowicie kształtowanie autonomii przez małe dziecko. Wspieranie stawania się wychowanek autonomicznym wymaga od wychowawcy wiedzy (na temat przebiegu procesu autonomii), wyobrażenia celu finalnego (wyobrażenia autonomii jako wartości), odwagi w byciu wychowawcą wspierającym autonomię wychowanek.

Swoboda, samodzielność dziecka, wolność w wychowaniu zostały usankcjonowane w teorii, a przede wszystkim w polu praktyki wraz z ideami Nowego Wychowania (Kupisiewicz 2012). W pedagogice społecznej, w poglądach H. Radlińskiej obecne były od początku kształtowanie się tej dyscypliny. Analiza koncepcji wychowania i dokonań

praktycznych w placówkach, w których przebywa małe dziecko, pokazują je jako aktywnego współuczestnika relacji ze światem (Dolto 1985; David, Appel 1973; Caiati, Delac, Müller 2003; Ogrodzińska 2010; Telka 2007). Istnieje zatem wiele przesłanek podkreślających stanowisko dotyczące możliwości-konieczności wspierania kształtowania przez dziecko autonomii. Próba analizy pojęcia autonomii przez pedagoga zachęca do odwoływania się do wielu perspektyw teoretycznych, będzie je jednak ogniskować stanowisko pedagogiki społecznej, podkreślające swoistość relacji wychowanek i wychowawcy w symbolicznym sformułowaniu być „Obok” (Marynowicz-Hetka 2005), wrażliwie, z uwagą, gotowością wychowawcy do odpowiadania na oczekiwania małego dziecka.

Autonomia człowieka ma charakter społeczny. Proces nabywania autonomii dotyczy całego życia człowieka. Ważną przesłanką dla rozumienia pojęcia autonomii jest pogląd S. Hessena, że to „nigdy w pełni nieurzeczywistnione zadanie”, dotyczące kształtowania „wewnętrznej siły wolności wychowanek” (Wołoszyn 1998: 56-57). Człowiek rozpoczyna swoje życie wśród praw, norm, wartości, idei ustanawianych przez dziadków, rodziców (Ollivier 2002: 52). Heteronomia poprzedza autonomię. Reguły, zwyczaje, wartości rodziców, wychowawców są przez dziecko poznawane, uwewnętrzniane, kontestowane, przyjmowane jako swoje (Ollivier 2002: 52).

W odniesieniu do małego dziecka E. Erikson przywołuje określenie pierwszej emancypacji (Witkowski 2000: 130). Pierwsze przejawy nabywania autonomii można zaobserwować u dziecka bardzo wcześnie, gdy dziecko samo chwytą palec dorosłego, gdy wyciąga ręce w kierunku zabawki, gdy przejawia inicjatywę (Contrepolis 2003: 18). Te proste przejawy aktywności dziecka to jego pierwsze wybory dotyczące uczuć, ciała. Proces kształtowania autonomii przez jednostkę analizowany jest przede wszystkim w odniesieniu do mentalnej sfery osobowości człowieka. A. Contrepolis podkreśla, że wspierać autonomię dziecka, to wspierać przejawy jego inicjatywy, pozwalać dziecku podejmować decyzje, dokonywać wyborów, które umożliwiają stopniowe budowanie samoświadomości (Contrepolis 2003: 18).

Autonomia dziecka – podstawowe cechy

Autonomia jest charakteryzowana jako proces dokonujący się w relacjach pomiędzy wychowawcą i wychowankiem. Obecność dorosłego w tym procesie przybliżają często przywoływane w literaturze, klasyczne sformułowania: H. Radlińskiej: „za nikogo nie można się rozwijać” (Radlińska 1961), M. Montessori: „pozwól mi zrobić to samemu” (Miksza 1998), J. Korczaka: „jestem mały ale ważny” (Korczak 1992) oraz spostrzeżenie Ch. Schuhl (2004), podkreślające, że dziecko może kształtować swoją osobowość, gdy jest dostrzegane. Akcent położony jest na podmiotowe dążenie dziecka do poznawania siebie i świata. Dorosły tworzy mu do tego warunki, polegające na zapewnieniu dziecku samodzielności odpowiedniej dla etapu rozwoju (Hurlock 1985: 451-453).

E. Erikson za konstytutywne dla kształtowania autonomii przez jednostkę uznaje pierwotną, wczesną ufnosć, nabywane przez dziecko umiejętności panowania nad sobą i otoczeniem oraz możliwość bezpiecznego stanowienia o sobie w relacjach z innymi (Witkowski 2000: 129-130). Proces nabywania autonomii przez jednostkę dokonuje się w toku negocjacji z przejawami społecznych oczekiwań i nacisków. Jest zatem w proces autonomii wpisany pewien paradoks – wolność i reguły. Autonomia jednostki może być

rozumiana jako jej wolność oraz uwewnętrzniane i respektowane przez nią reguły społeczne. A. Contrepois podkreśla, że być zdolnym do autonomii, to być wolnym w zakresie nam danym i akceptowanym (Contrepois 2003: 17). Jedną z cech procesu kształtowania autonomii jednostki jest swoista dramaturgia sytuacji, w których ona uczestniczy oraz jej przeżyć, doświadczeń.

E. Erikson w swojej koncepcji rozwoju osobowości człowieka tę dramaturgię silnie podkreśla, wprowadzając kategorię kryzysów w cyklu życia. Autor uwzględnia w koncepcji to, co jest przedmiotem niniejszego opracowania – etap rozwoju dziecka, w którym rozpoczyna się nabywanie autonomii przez człowieka (Witkowski 2000). Dwie pierwsze fazy rozwoju wyróżnione przez autora dotyczą dziecka do 3 roku życia. Napięcia, jakie przeżywa dziecko w związku z kształtowaniem ufności lub jej niedostatkami (I faza) oraz zależności i przejawów pierwszej emancypacji (II faza), wywołują lęki, niespójność, niezdarność, frustracje. Jednak te napięcia, związane z poznawaniem świata i z obecnością dorosłych, mogą sprzyjać budowaniu przez dziecko przekonania, że frustracje stanowią naturalną część zdarzeń, nie zaś zagrożenie. Napięcia mogą znaleźć rozwiązanie i budować poczucie ufności i sprawstwa.

E. Erikson uważa, że zabawa jest tą aktywnością, która pozwala dziecku bezpiecznie rozwijać autonomię według własnych zasad i granic (Erikson 2000: 222-232). Autor w swoich poglądach na zabawę małego dziecka pokazuje kształtowanie się autonomii dziecka w sferze uczuć. Autor wyróżnia autosferę (może być rozumiana jako własny kosmos wypełniony przeżyciami, takimi jak lęk, agresja ujawniane w postaci ssania kciuka, rozrzucania zabawek), mikrosferę (świat dających się wykorzystać zabawek, gdzie dziecko może badać własne ego) i makrosferę (świat dzielony z innymi lub narzucany im). E. Erikson (2000: 231-232) charakteryzuje zabawę dziecka jako pierwszą formę możliwości jednostki radzenia sobie z doświadczeniami poprzez tworzenie sytuacji modelowych, pozwalających dziecku opracowywać rzeczywistość, rozumieć ją, przewidywać, panować. Kształtowanie autonomii przez dziecko dotyczy podejmowanego przez nie wysiłku emocjonalnego, intelektualnego i fizycznego, by analizować otrzymane informacje, przeżywać je na swój sposób (tu pomocne są zabawki), oznacza budowanie zaufania do świata lub nie, odczuwanie przyjemności i bólu, bliskości, oddalenia, zgody lub konfliktu, kształtowanie wiary we własne doświadczenie lub nie, odkrywanie i radość lub bierność i rozpacz. Charakterystyka aktywności dziecka, jaka wyłania się z analizy koncepcji E. Eriksona, dotyczy dziecka, które uczy się, rozwija się, bawi się, decyduje i wybiera. Dorosły, jeśli potrafi, wrażliwie na tę aktywność odpowiada.

K. Appelt (2005) podkreśla pogląd, że okres 2-3 roku życia dziecka to jego „drugie narodziny”. Autorka rozwija tę metaforę poprzez analizę pojęcia autonomii rozumianej jako „swoboda i reguły”. Niezależność dziecka bowiem i potrzeba bezpieczeństwa, pozornie przeciwstawne, spletają się ze sobą. Autorka wskazuje, że dziecko potrzebuje jak największej swobody, pozwalającej eksplorować świat, podejmować próby, zmagać się, umacniać własne siły, kształtować zaufanie do siebie, ale też potrzebuje reguł, których poznanie pozwoli uczyć się rezygnować, ponosić konsekwencje. Nabywanie autonomii jest bardzo wymagającym procesem – stanowi bowiem uczenie się koordynowania własnej woli z wolą innych osób, radzenia sobie z ograniczeniami. Pozwala uczyć się dziecku samodzielnie coś robić, kształtować poczucie sprawstwa, przekonanie, że można wpływać na swoje życie. Nabywanie autonomii jest także wymagające pod względem przeżyć emocjonalnych dziecka

i dorosłego. K Appelt wskazuje, że bunt, upartość, odmawianie przez dziecko, realizowanie własnej woli są ważnym elementem kształtowania autonomii, natomiast refleksja dorosłego wobec owego dziecięcego buntu, oporu stanowi o towarzyszeniu mu w rozwoju.

Autonomia – obecność drugiego człowieka

M.-A. Hoffmans-Gosset (2000: 117) wyraża pogląd, że żadna osoba nie może dać autonomii dziecku w sposób, w jaki nadano by status autonomii jakiejś placówce lub organizacji. Zawsze przede wszystkim autonomicznym człowiek staje się. Nikt nie może autonomii nauczyć. Ucząc się jej, można stawać się autonomicznym. Z tego powodu pojęcie autonomii jest tak trudne. Nawet jeśli wychowawca jest aktywny, to bez wątpienia przede wszystkim uczący się urzeczywistnia autonomię. Wychowanek zdobywa swoją autonomię. W nabywaniu autonomii wszystko dzieje się w wyniku aktywności i determinacji podmiotu. M.-A. Hoffmans-Gosset nawiązuje do nurtu Nowego Wychowania. Wyraża pogląd, że stawanie się autonomicznym pozwala człowiekowi kształtować lepsze życie i urzeczywistnić transformację społeczną. Autorka traktuje autonomię jako wartość samą w sobie i źródło wartości w życiu człowieka. Wartości, jakie można wpisać w pojęcie autonomii, są następujące (M.-A. Hoffmans-Gosset 2000: 112):

- solidarność – nie zaś indywidualizm,
- kooperacja – nie zaś współzawodnictwo, rywalizacja,
- współdziałanie i pomoc wzajemna – nie zaś hierarchizacja,
- brak selekcji – nie zaś selekcja,
- równość (jedność) w różnorodności – nie zaś równość poprzez konformizm.

M.-A. Hoffmans-Gosset podkreśla zatem istotę procesu autonomii, który dokonuje się w relacji z drugim człowiekiem. Autorka, by oświetlić tę kwestię, podejmuje interesującą próbę określenia, czym autonomia nie jest. Podkreśla, że autonomia nie jest (tamże: 47):

- indywidualizmem – bowiem autonomia rozumiana jest jako zdolność do wzajemności dzielenia, współdziałania, pracy w grupie. Człowiek poszukuje niezależności poprzez wymianę, pomoc wzajemną, kooperację. Robinsonowi Crusoe brakowało drugiego człowieka, by stać się autonomicznym, nie budował relacji społecznych, mimo że uczynił dużo dla transformacji swojej osobowości. Ten bohater na bezludnej wyspie wszystko realizował sam: żywił się, ubierał. Zdaniem M.-A. Hoffmans-Gosset w powyższym przykładzie zaistniały warunki stawania się autonomicznym, natomiast zabrakło „ducha” autonomii – obecności innych ludzi (Hoffmans-Gosset 2000: 48);
- nieładem, zamieszaniem – nieograniczoną wolnością. Dziecko nie robi tego wszystkiego, co chce, kiedy chce. Taka sytuacja mu zagraża. Obawy wychowawców wiążą się najczęściej z takimi pojęciami, jak: „anarchia, wolna amerykanka”, ale też przemoc, brutalność. Autonomia może być rozumiana przez wychowawców niepojmujących możliwości jej wspierania jako niespójność i ryzyko niedyrektowności (Telka 2007). Autonomia to „wolność i reguły”, to porządek w ich przestrzeganiu, któremu służą negocjacje i mediacja, gdy reguły nie są przestrzegane;
- obojętnością – pomagając dziecku stawać się autonomicznym nie oznacza opuścić je, pozostawić je sobie samemu. Nie znajduje tu miejsca również rutyna. „By dziecko mogło stawać się autonomiczne, musi mieć możliwość wyrażania siebie i być słuchanym” (Hoffmans-Gosset 2000: 110).

A. Contrepois (2003) wskazuje następujące, niezbędne warunki procesu nabywania autonomii przez dziecko, charakteryzujące obecność wychowawcy:

- szacunek i bezpieczeństwo dziecka – dziecko musi liczyć na obecność i zaufanie dorosłego. Autor wskazuje możliwość przemyślenia i przygotowania otoczenia tak, by dziecko mogło „bawić się swoimi wyobrażeniami i być kreatywnym” (Contrepois 2003: 20), bez zbędnych zakazów, jak jest to mocno podkreślane w koncepcji E. Pikler (Kolankiewicz 1999);
- wprowadzanie ograniczeń – autonomii nie nabywa się bez frustracji i problemów, bez wyrzeczenie się czegoś dla innych. Autor podkreśla możliwość rozwijania umiejętności bycia „jednym z wielu w społeczeństwie, a jednocześnie zachowywania swojej niezależności myślenia i pozostania sobą” (Contrepois 2003: 19);
- zachęcanie do podejmowania inicjatywy – ważne jest dla dziecka samodzielne odkrywanie, eksperymentowanie, konfrontowanie z trudnościami. Autor zaznacza wagę zauważania przez dorosłego, że dziecko ma ochotę zrobić coś samodzielnie i pielęgnowania owej dziecięcej umiejętności podejmowania decyzji „ja sam”;
- stosowanie negocjacji – słuchanie, werbalizowanie, uczestniczenie we wzajemnej wymianie, podejmowanie decyzji przez dziecko, budowanie reguł społecznych. Autor wskazuje, że autonomia nabywana jest w sytuacji przymusu wyznaczonego określonym porządkiem społecznym, stąd wymiana i wzajemność, czyli umożliwienie dziecku uczestnictwa w komunikacji, odpowiadania w jego własny sposób na słowa wychowawcy.

Wskazane powyżej uwarunkowania pokazują, że kształtowanie autonomii przez wychowanka to proces: złożony, niełatwy, wymagający, angażujący intelektualnie i emocjonalnie, niekiedy bolesny. Sytuacja wzajemności, życie we wspólnocie, wymiana, współpraca są znaczące dla określenia pedagogicznego wymiaru autonomii, ich gwarantem jest wychowawca. W toku tych sytuacji kształtuje się umiejętność uczestniczenia w wymianie i wzajemności. Charakterystyka kształtowania przez dziecko własnej autonomicznej woli wiązana jest z jego emancypowaniem się od dorosłych, od matki, od wychowawcy w placówce, z rozwojem fizycznych, umysłowych i psychicznych kompetencji, z wykonywaniem czegoś samemu. Zawsze jednak podkreślane tu jest współlistnienie wpływów jednostki i jej środowiska życia.

Autonomia z perspektywy cech rozwoju dziecka

Pojęcie kompetencji małego dziecka związane jest z pojęciem autonomii. Kształtująca się umiejętność dziecka, jego wiedza o świecie sprzyjają aktywności oraz samodzielnemu poznawaniu świata. Analiza literatury (Schaffer 2005; Spitzer 2008), w której autorzy za przedmiot swych rozważań biorą rozwój dziecka do trzeciego roku życia pokazuje, że są zgodni co do kompetencji społecznych, intelektualnych, emocjonalnych, jakie dziecko wnosi w poznawanie świata i siebie oraz w relacje z dorosłym. H.R. Schaffer (1994a,b) stosuje pojęcie kompetencji społecznych, manipulacyjnych, językowych dla charakterystyki aktywnego uczestnictwa małego dziecka w relacjach z dorosłymi. Kompetencje można charakteryzować również poprzez naturalne zdolności (sprawności poznawcze, społeczne) wykorzystywane w radzeniu sobie z problemami żywymi (Męczkowska 2002: 121).

Kompetencje dziecka rozumiane są dosyć prosto jako to, co dziecko wie i co może zrobić (Birch 2005:73), ale oparte na przekonaniu, że aktywność dziecka od początku życia jest sensowna (Kielar-Turska 2000). Mówiąc o kompetencjach dziecka, podkreśla się efektywne funkcjonowanie jednostki w świecie (Saarni 1999). Dziecko przynosi swoje kompetencje na świat i rozwija je w relacji ze światem (fizycznym – np. zabawki, społecznym – wychowawcy, rówieśnicy). Kompetencje ujawniane przez dziecko prowadzą do rozwoju jego osobowości.

Psychologiczna perspektywa analizy rozwoju społecznego małego dziecka wskazuje kategorię kompetencji jako przesłankę do kształtowania relacji dziecka ze światem (Schaffer 1994a). R. Schaffer (1994a: 102) wprowadza pojęcie *preadaptacji społecznej* dziecka. Pojęcie to pozwala zaznaczyć aktywność dziecka w relacji z dorosłym, pozwala także charakteryzować obustronność, wzajemność relacji dziecka, jego umiejętność koordynowania zachowań z zachowaniami dorosłego uczestnika relacji (Schaffer 1994a: 102-103), jak też budować przekonanie, że małe dziecko jest aktywnym uczestnikiem własnego rozwoju, także społecznego (Schaffer 1994c: 168). Autor analizując wiele wyników badań, dotyczących współpracy dorosłego i dziecka w związku z rozwiązywaniem problemu i w toku zabawy, podkreśla, że dorosłemu „pozostaje raczej podążanie za zainteresowaniami dziecka” (Schaffer 1994c: 154). Autor formułuje przypuszczenie, że to dziecko decyduje o skuteczności instrukcji, jakie przekazuje dorosły podczas wykonywania zadania, a niejasne dla siebie informacje ignoruje (Schaffer 1994c: 168). Dziecko korzysta ze wsparcia dorosłego tylko na tyle, na ile może włączyć jego propozycje do opanowanych już umiejętności. Zatem dorosły powinien zważać na kompetencje i możliwości dziecka, uczestnicząc w jego aktywności. Dziecko decyduje o spożytkowaniu wsparcia, odwołując się do swoich kompetencji poznawczych, manipulacyjnych, językowych, emocjonalnych oraz zasobu doświadczeń nabytych w swoim środowisku życia, w rodzinie. Autor wskazuje istotne zadanie dorosłego w kształtowaniu relacji z dzieckiem, mianowicie dorosły (matka) „pozwala na to, by być regulowanym przez dziecko”, przez jego dopiero kształtującą się umiejętność koncentrowania się na przedmiocie zainteresowania innej osoby (Schaffer 1994a,c: 106, 155-156).

Wyniki badań analizowane przez R. Schaffera dotyczą relacji dziecka i matki, stąd mogą powstać zastrzeżenia dla ich interpretacji dokonywanych przez pedagoga na rzecz analizy relacji dziecka i wychowawcy w placówce wychowania. Wydaje się że spostrzeżenia innych autorów mogą pomóc w łagodzeniu wątpliwości. W poglądach M Spitzera, neurobiologa, na temat uczenia się mózgu, widoczne jest przekonanie, że małe dziecko posiada możliwości samodzielnego rozwijania i doskonalenia sprawności fizycznych, intelektualnych, językowych. Autor podkreśla, że mózg dziecka „przyjmuje tylko takie doświadczenia, które może w danym momencie wykorzystać – bez wsparcia” (Spitzer 2008: 175). Zdaniem autora kwestia, jak motywować dziecko do nauki chodzenia, nie istnieje. Dziecko natomiast prezentuje nieskończoną tolerancję frustracji w nauce chodzenia (Tamże: 152).

F. Affolter (1997) dokonuje próby „zobaczenia” świata z perspektywy dziecka, jego umiejętności badania świata, tworzenia w wyniku odczuwania dotyku podłoża reguł, pozwalających mu porządkować zdobywane doświadczenia, włączając, na gruncie poprzednich doświadczeń, nowe doświadczenia do swojej wiedzy o świecie. Autorka w niezwykły sposób opisuje ciężką pracę dziecka – fizyczną, związaną z ruchem, z poznawaniem

swojego ciała, opanowywaniem go, intelektualną pozwalającą pamiętać, budować związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy swoim ciałem i światem, emocjonalną, gdy ciekawość zachęca do eksplorowania świata i przekraczania – rozszerzania swoich doświadczeń. Dziecko, badając poznaje świat i siebie, odkrywa, zdumiewa się, jest ciekawe, zmienia obiekty poznania, napotyka i rozwiązuje problemy. Poprzez doświadczenia strukturyzuje swoje pojęcie o świecie i o tym, jak działać, by go poznawać, dawać sobie radę z nowymi sytuacjami, potwierdzać i rozszerzać swoje umiejętności poznawcze i emocjonalno-społeczne. Autorka pokazuje poprzez swoje opisy, że dziecko uczy się, a nie że jest uczone przez innych. W każdym momencie rozwoju dziecko jest samodzielne tak, jak pozwala mu na to sprawność organizmu. Ważną dla dziecka informacją jest, w dokonywanych przez autorkę analizach rozwoju dziecka, informacja o zmianach oporu pomiędzy ciałem i podłożem, wynikająca z dotyku. Usankcjonowana przez dorosłego samodzielność dziecka w pokonywaniu oporów świata zewnętrznego pozwala mu się rozwijać.

Analiza literatury poświęconej aktywności plastycznej małego dziecka (Szuman 1990; Piaget, Inhelder 1999; Marc, Marc 2002) ujawnia, że rysuje ono to, co wie o przedmiocie, to, co czuje i to, co myśli o nim (Szuman 1990: 19; Piaget, Inhelder 1999: 51). Dziecko kształtuje swoje umiejętności rysunkowe w toku dojrzewania sprawności mentalnych i fizycznych organizmu, ale też po prostu rysując, widząc zmiany (kreski), które zachodzą pod wpływem ruchu ręki (Popek 1985), odkrywając, badając, ucząc się nazywać. Przejście od stadium bazgroł do stadium głownogów jest samodzielnym odkrywaniem przez dziecko wyrażania rzeczywistego obrazu świata, charakteryzowania jego szczegółów. Odkrycie przez dziecko tak zwanego punktu początkowego i, kilka miesięcy później, punktu końcowego, pozwalającego narysować linię, która ma określony przez dziecko początek i koniec, stanowi ważny krok w rysowaniu, samodzielnie, dzięki doświadczeniu, odnaleziony przez dziecko.

Dziecko pasjonuje świat, w którym ono żyje. Pragnie go poznawać i poznaje. Zmienia ten świat i siebie w nim poprzez swoją aktywność, ciekawość. Napotyka ograniczenia własnego organizmu i bariery społeczne. Wychowawca wspiera je, ale może też hamować. D. Waloszek (2006) podkreśla, że dziecko się nie poddaje, codziennie podejmuje wysiłek uczenia się i osiągnięcia postępu. Dziecko, podejmując wysiłek nauki chodzenia, rysowania, budowania wieży z klocków, pokazuje wrażliwemu, uważnemu wychowawcy, że aktywnie uczestniczy w kształtowaniu swojego rozwoju, ujawnia swoje kompetencje i umiejętność ponawiania prób, by się uczyć, by uczestniczyć w relacji z dorosłym.

M. Czerepaniak-Walczak (2006: 212) wyraża pogląd, że emancypowanie jest samodzielnym osiągnięciem praw i pół wolności Można zatem powiedzieć, że małe dziecko ma siły intelektualne, emocjonalne, fizyczne, by stawać się autonomiczne. Powyższe przykłady przejawów aktywności dziecka pokazują, że pierwsze „nie” wypowiedziane przez dziecko około drugiego roku życia jest jednym z symptomów negacji, który współistnieje z wysiłkiem dziecka do poznawania świata oraz coraz bardziej świadomego dążenia do samodzielności – „ja sam”. Autonomia wychowanka może być rozumiana jako samodzielność wyboru sposobów aktywności, rozwiązywania sytuacji, ciekawość, twórczość. Autonomię charakteryzuje również uspołecznienie, uczenie się reguł społecznych wspierane przez wychowawcę, który pozwala dziecku wystarczająco przejawiać inicjatywę, daje czas na wykonywanie czynności, pozwala mu konfrontować się z trudnościami, przeżywać frustracje, odmawiać prośbom (poleceniom) dorosłych.

Wychowawca – towarzyszenie dziecku w kształtowaniu autonomii

Celem tego fragmentu opracowania jest traktowanie pojęcia autonomii jako wyobrażenia i elementu kultury działania wychowawcy. Pojęcie „autonomia” może być nieobecne w słowniku pojęć wykorzystywanych przez wychowawców placówki dla charakterystyki celów wychowania. Autonomia małego dziecka może być rozumiana przez niewtajemniczonego dorosłego jako niespójność i ryzyko niedyrektywności (Telka 2007). Poszczególni wychowawcy mogą realizować swoje podejście do autonomii, każdy po swojemu (Hoffman-Gosset 2000). Perspektywa pedagogiki autorytarnej wydaje się być nadal obecna w procesie wychowania dziecka w placówkach. Działanie wychowawcy uzasadnione troską o „dobro dziecka” pokazuje jednak, że dorosłego i dziecko dzieli dystans wynikający z wieku, wiedzy, a przede wszystkim siły, władzy (Kosiorek 2007: 233). Dzieci są postrzegane przez autorytarne wychowawcę jako niedojrzałe, nieodczytywane są dziecięce potrzeby i ich sposób widzenia świata (Telka 2007).

Pojęcie autonomii w odniesieniu do małego dziecka pozwala zastanowić się nad wyobrażeniem, kim jest małe dziecko w relacji z dorosłym, jakie cechy przypisuje dorosły wychowankowi: zależność, bierność czy też samodzielność, zdolność do inicjatywy. Pozwala także na analizę stanowiska przyjmowanego przez dorosłego wobec spraw dziecka: dorosły wie, czego potrzebuje dziecko czy też uczy się tego poprzez obserwowanie, słuchanie wychowanka.

M.-A. Hoffmans-Gosset podkreśla, że autonomia, pojmowana w kategoriach celów wychowania, może być traktowana jedynie jako wyobrażenie finalne, które bardzo trudno opisać zdaniem „osoba autonomiczna to taka, która...” (Hoffmans-Gosset 2000: 67). W odniesieniu do małego dziecka można wskazać umiejętność podejmowania inicjatywy w badaniu świata i siebie, manifestowanie życzenia bycia autonomicznym („ja sam”), które dorosły wspiera i chroni. Ważną kwestią wydaje się być wyobrażenie wychowawców o autonomii w odniesieniu do przyjętego w placówce założenia, wobec którego są oni solidarni, dzielą ją, poddają refleksji. Można podkreślić, że proces autonomii wychowanka zachodzi w relacjach społecznych kształtowanych w odniesieniu do niedyrektywnych koncepcji wychowania. Jedną z teoretycznych propozycji niedyrektywnej koncepcji wychowania – towarzyszenia w rozwoju – składa pedagogika społeczna.

Słowa, podstawowe dla poglądów H. Radlińskiej na wychowanie, że „za nikogo nie można się rozwijać” przywołują sformułowanie: „być Obok” (Marynowicz-Hetka 2005), które symbolicznie zaznacza cechy relacji wychowawcy i wychowanka. Relacje dorosłego i dziecka w pedagogice społecznej charakteryzuje H. Radlińska w 1947 w artykule „Wychowawca, dziecko i świat szerszy”. Zabierając głos w imieniu wychowawcy, autorka pisze: „nie mogę z siebie dawać tego, co dzieci lepiej i właściwiej zdobędą poza mną. Muszę umieć ograniczać swą niezbędność, natomiast wiązać się z tym, co w stosunku z wychowanekami będzie dla nas wspólne, gdyż nas przerasta” (Radlińska 1961: 82-83). Autorka zwraca uwagę na kwestię budowania relacji z dzieckiem – czynić coś za dziecko czy też razem z nim i samodzielnie przez nie. H. Radlińska głosiła pogląd, że wychowanie to służba nieznanemu. Jednak mocno podkreślała znaczenie „celów jutrzejszych” i „obrazu przeczuwanego jutra” (Tamże: 33). Dziś można powiedzieć, że zwracała uwagę na cele finalne, odnoszące się do wyobrażanej przez wychowawcę perspektywy rzeczywistości, w której dokonują się relacje społeczne jego i wychowanka. Charakteryzując

współlistnienie pokolenia historycznego – dorosłych i dzieci – autorka podkreślała dążenie wychowawcy do „harmonizowania” wzajemnych relacji, budowania relacji zrównoważonych, co stawia wychowawcę w roli ucznia, przez całe życie zgłębiającego „sztukę kształtowania życia”, poznawania wychowanka, tworzenia warunków dla pomyślnego jego rozwoju.

Autonomia dziecka w placówce wychowania może zostać wyartykułowana w projekcie pedagogicznym, dokumencie, w którym przedstawiona jest koncepcja wychowania realizowana w danej placówce praktyki. Projekt obliguje do poszukiwania sensu działania, czyli tego, co orientuje działanie, intencji i wartości, które towarzyszą działaniu. Stawia pracowników wobec dyskusji nad kulturą praktyki (filozofią działania, kulturą komunikowania się z wychowankami, z klientami, ze sobą, podzielaniem filozofii działania, rutyną i innowacyjnością).

Analiza projektów pedagogicznych realizowanych w placówkach dla małych dzieci we Francji pokazuje, że przedstawione w nich niedyrektywne koncepcje wychowania wprowadzają pojęcie autonomii dziecka do języka wychowawcy, objaśniają je poprzez wskazanie zadań podejmowanych w polu praktyki. Akcentują przekonanie wychowawców o kształtowaniu zrównoważonych relacji pomiędzy dzieckiem i dorosłym, o tworzeniu warunków dla samodzielności dziecka, usankcjonowanej samotności podczas zabawy, dziecięcych wyborów, decyzji, inicjatywy. Pojęcie autonomii dziecka jest rozumiane jako proces, który zachodzi w odniesieniu do uznania i przestrzegania reguł społecznych (projekt Saint-Hélène). Ważnym terminem, który pojawia się w tekstach projektów pedagogicznych, jest rytm życia, aktywności, wykonywania czynności przez dziecko. Termin ten pozwala zastanawiać się nad oczekiwaniami małego dziecka i jego możliwościami uczestniczenia w relacjach społecznych w placówce, uczenia się reguł życia. Uwrażliwia wychowawcę na codzienne „drobne sytuacje”, w których dziecko powinno mieć możliwość wyboru, podjęcia decyzji (np. spać-nie spać, zjeść wszystko-nie zjeść) respektowanych przez dorosłego. Uznać należy zatem, że mówiąc o autonomii wychowanka, podkreśla się przebieg tego procesu u każdego dziecka z osobna. „Dziecko jest postrzegane jako osoba, ze swoimi troskami, marzeniami, wyborami, emocjami, niepokojem...” (projekt Créqui, s. 20). Autonomia oznacza „zrobić coś samemu” – być aktywnym, bawić się, być zdolnym do nawiązywania relacji społecznych, odkrywać, badać, próbować. Zadaniem dorosłego jest tworzyć dziecku warunki, by mogło ono być aktywne w atmosferze bezpieczeństwa emocjonalnego (i fizycznego). Jednak w analizowanych projektach pedagogicznych podkreśla się konieczność powstrzymywania się wychowawcy, na ile to możliwe, od interweniowania w relacje pomiędzy dziećmi, również te noszące znamiona konfliktu, ponieważ wychowankowie mogą kształtować umiejętności rozwiązywania konfliktów (projekt Éveil Mâtins).

Wspieranie autonomii małego dziecka wymaga od wychowawcy wyobrażenia perspektywy dziecka poznającego świat i siebie w nim. M. David (Leblanc 2002: 17) wskazuje, że odkrywanie przez dorosłego możliwości dziecka w kształtowaniu autonomii jest niełatwym zadaniem. Obserwowanie bawiącego się dziecka, jego ciekawości, podejmowanego wysiłku, przeżywanej satysfakcji z aktywności, z rozwiązaniem problemu (np. pochwycenie zabawki), swobodny ruch, sensowność, przyjemność stanowi dla dorosłego zaangażowanie mentalne, niekiedy odkrycie dziecięcych umiejętności.

F. Dolto poddaje analizie święto w życiu dziecka – ciekawość, chęć doświadczenia, napięcie i dawanie sobie z nim rady (Dolto 2002: 5). Święto dla dziecka to odkrywanie

czegoś samodzielnie, przejawianie inicjatywy, to niespodzianka, to przekraczanie codziennych zwyczajów, tego, co było dotychczas domeną dorosłych, to złudzenie niebezpieczeństwa w warunkach bezpiecznych w sensie fizycznym i emocjonalnym, to przyjemność zapanowania nad niebezpieczeństwem. Co jest świętem dla dziecka? Gaszenie i zapalanie światła w pomieszczeniu, zdmuchnięcie świecy, przejście tunelem-zabawką. F. Dolto (2002: 6) podkreśla, że święto pozwala dziecku przystosować się do nowej sytuacji, odnaleźć samo siebie w niej, to znaczy rozpoznać własne możliwości, zdobywać zaufanie do siebie i innych, wyobrażać sobie, mieć pragnienia, po które się sięga, uczyć się wolności i jej granic. F. Dolto pokazuje doniosłość sytuacji zdawałoby się zwyczajnych. Podkreśla także odmienność w pojmowaniu tego, co ekscytujące dla wychowanek i wychowawcy.

Opisany poniżej przykład metodyczny wskazuje sytuację drobną, jedną z wielu wydarzających się w placówce praktyki, w relacjach wychowanek i wychowawcy, który podejmuje wysiłek tworzenia warunków wspierania autonomii dziecka. Przykład można określić jako „małe nic”, zdarzenie, które trwało zaledwie dwie minuty. Informuje jednak o wzajemności w relacjach dorosłego i dziecka, o wspólnej przeszłości, o staraniach wychowawcy, by poznawać dziecko, rozumieć je, adekwatnie odpowiadać na sytuację, budować dialog z dzieckiem.

Chłopiec bawi się w kąciку tematycznym. Po pewnym czasie zaczyna coraz mocniej uderzać młotkiem-zabawką w blat stołu. Hałas staje się coraz donośniejszy. Inne dzieci spoglądają w jego kierunku, jedno z nich zatyka uszy. Opiekunka siedząca na dywanie, w pewnym oddaleniu, kieruje wzrok w stronę chłopca. Chłopiec również wychyla się w jej stronę, tak jakby chciał sprawdzić, co zrobi osoba dorosła. Oboje patrzą na siebie. Opiekunka nie porusza się, nie uśmiecha, wpatruje się w dziecko. Chłopiec również patrzy w oczy opiekunce. W jego spojrzeniu i postawie ciała można zaobserwować wyczekiwanie – co zrobi osoba dorosła, namysł nad zachowaniem opiekunki. Chłopiec podejmuje decyzję o nieprzekraczaniu granicy wskazanej przez opiekunkę, przestaje uderzać, odwraca się i bawi już bez zakłócania porządku.

Dziecko wyraźnie zaburzyło reguły społeczne, które najprawdopodobniej miało okazję poznać wcześniej. Spoglądając na opiekunkę, coś badało. Lekki uśmiech na buzi wskazywał, że wie, iż dorosły patrzy na nie i oczekuje decyzji. Opiekunka nie poruszyła się, nie wypowiedziała ani jednego słowa. Wyrazem oczu „powiedziała” chłopcu – *Rozmawialiśmy o tym – pamiętasz?*

Analiza powyższego przykładu pokazuje tworzenie warunków do kształtowania autonomii przez dziecko, wzajemne zaangażowanie osób w komunikację niewerbalną, porozumienie co do tego, że coś się dzieje, uzgodnienie, że naruszone zostały reguły, odwołanie się do pamięci wcześniejszych, wspólnych doświadczeń, negocjacja – przypomnienie istnienia granic przez opiekunkę i zgoda na nie wyrażona przez dziecko, swoisty dialog bez słów. Analiza przykładu pokazuje również wykonaną przez dorosłego i dziecko pracę intelektualną i emocjonalną, by analizować sytuację, komunikować się, podejmować decyzję. Pokazuje także, że ważną kwestią w relacji z dzieckiem jest czas pozostawiony mu do dyspozycji przez wychowawcę, by myśleć.

Terminy takie, jak reguły, wolność, niezależność, samodzielność, obecność drugiego człowieka, odwaga, decyzje, wybory, proces, szacunek, zaufanie, twórczość, czas, cierpliwość, gotowość, ciekawość, gromadzenie informacji, myślenie pomagają opisywać kategorię autonomii jednostki, pozwalają charakteryzować pojęcie autonomii z punktu

widzenia wychowawcy i wychowanka (Telka, Walczak 2007). Warunki wspierania autonomii wychowanka charakteryzowane są poprzez zapewnienie dziecku „mądrej swobody i rozsądnych ograniczeń” (Appelt 2005). W analizowaniu pola praktyki pojawia się zatem kwestia dylematu swobody i przymusu w refleksji na temat wychowania. Pojęcie autonomii wychowanka wywołuje pytanie o jej granice. Zagadnienie to między innymi analizował A. Contrepolis (2003) w odniesieniu do małego dziecka w placówce. Autor podkreśla, że autonomia jest uzależniona od emocji jednostki oraz wymagań społecznych. Jest procesem, który zachodzi stopniowo, w relacji z innymi, poprzez uwewnętrznianie reguł społecznych, jak też negocjacje z naciskami środowiska.

Pojęcie autonomii charakteryzują takie pojęcia, jak: proces (stawanie się), strategia i taktyka (w działaniu wychowawcy), projekt pedagogiczny przyjęty w placówce wychowawczej (lub konsekwencje jego braku), wyobrażenia podzielane, ideał wychowania (Telka 2007). Wspieranie nabywania autonomii przez wychowanka, zwłaszcza w warunkach wychowania zbiorowego (żłobek, szkoła, dom dziecka) jest wyzwaniem dla wychowawcy (nie zawłaszczać, szanować, poznawać). J. Korczak (1992) pokazuje umiejętności wychowawcy potrzebne w obcowaniu z dzieckiem: patrzeć, poznać, wiedzieć, myśleć, szanować, bez schematów i recept.

Według H. Radlińskiej wychowanie to służba nieznanemu (1961). Wydaje się, że podejmując kwestie autonomii wychowanka, zamiast stawiać pytanie „jak być powinno” (radikalny obraz, schemat), warto raczej formułować pytanie „jak być może” (akcent na stawianie się, porozumienie, uczenie się obu stron relacji). Teoretyczne przesłanki towarzyszenia w rozwoju proponują budowanie relacji z drugim człowiekiem tak, by zważać na jego oczekiwania, możliwości, wybory, respektować je, ucząc się go, budować sytuacje „tu i teraz” oraz interpretować je na podstawie wiedzy (teoretycznej, praktycznej, własnej). Towarzyszenie sytuuje wychowanka jako osobę współuczestniczącą w budowaniu relacji poprzez swoje kompetencje, wymagającą poznania i poznającą. Towarzyszenie w rozwoju to pewien typ stosunku wychowawca – wychowanek, w którym wychowawca to przewodnik, łącznik ze światem dla wychowanka ciekawego świata, zmieniającego świat. Wychowawca stwarza warunki, wychowanek rozwija swoje zadatki. Wychowawca, jak podkreślała H. Radlińska (1961), dostarcza pożywek i podniet, jest przygotowany do działania. Charakteryzuje go bycie na tyle blisko wychowanka, by wspierać, na tyle daleko, by nie przeszkadzać (Waloszek 2006).

Koncepcja wychowania E. Pikler przekonuje o nieinterweniowaniu w aktywność dziecka, gdy ono tego nie oczekuje, a towarzyszeniu mu w jego samodzielnym odkrywaniu świata, rozwijaniu sprawności, umiejętności we własnym rytmie. Jej podstawę stanowi kształtowanie relacji dorosłego i dziecka tak, aby niwelować czynniki sprzyjające zależności dziecka (David 1999: 15). Obecnie jest realizowana w wielu placówkach, na przykład we Francji. W koncepcji tej mocno podkreślana jest autonomia fizycznej sfery osobowości dziecka. Jego ciało traktowane jest delikatnie, łagodnie podczas toalety, co wydaje się oczywiste. Jednak każdy gest opieki jest poprzedzony wypowiedzią opisującą podejmowaną przez nią wobec dziecka czynność. Sprzyja to kształtowaniu wzajemności w relacji z dzieckiem, tworzeniem mu warunków, by aktywnie uczestniczyło w czynnościach pielęgnacyjnych, by mogło przewidywać kolejne zdarzenia, by mogło je z czasem uprzedzać, stając się aktywnym uczestnikiem, podmiotem w relacji. Podstawową przesłanką koncepcji Lóczy jest stałość i ciągłość, stabilność (osób, zdarzeń) oraz

takie urządzenie otoczenia, by aktywność dziecka dokonywała się bez zakazów (wyjątkiem są sytuacje zachowań agresywnych). Zadania wychowawcy dotyczą umacniania w dziecku zdolności działania. Można zatem powiedzieć, że analiza tej koncepcji pozwala zaznaczyć takie działania wychowawcy, które tworzą warunki dla kształtowania autonomii wychowanek – uważne obserwowanie sygnałów dawanych przez dziecko, adekwatna odpowiedź na nie, brak pośpiechu, tempo czynności wskazywane przez dziecko, akceptacja wszystkich emocji przejawianych przez dziecko i stonowana emocjonalnie, uważna odpowiedź na nie.

Koncepcja E. Pikler powstała w odniesieniu do dzieci przebywających poza rodziną naturalną, stąd ciągłość i stałość wprowadza porządek rzeczy, pewną monotonię, ale też pozwala dzieciom uczyć się czekania, cierpliwości, przekonania, że pewne ich pragnienia zostaną zaspokojone (przytulenie, wzięcie na kolana, czytanie bajki), inne nie. W koncepcji E. Pikler podkreślana jest teza, że frustracja jest nieodłącznym elementem wychowania, stąd emocjonalne oczekiwania, żądania dzieci są zauważane, ale odpowiedź dorosłego na nie jest zdystansowana. Zabawa dziecka jest w tej koncepcji pomyślana jako całkowicie samodzielna aktywność wychowanek. Dziecko podejmuje decyzję o miejscu i treści zabawy, o wyborze zabawki, podejmuje wysiłek, by sięgnąć po zabawkę, by ją badać na swój sposób, sprostać wyzwaniom, pobudzać własną ciekawość. M. David podkreśla, że w placówce realizującej tę koncepcję „zadziwiająca jest intensywność zaangażowania dzieci w zajęcia, przy niewielkiej bezpośredniej stymulacji dorosłych podczas zabawy” (David 1999: 19).

Podsumowując powyższą analizę literatury, warto odwołać się do poglądów F. Imberta (1992). Autor opisuje wydarzenia, relacje pomiędzy wychowankiem i wychowawcą, które można zaliczyć do sytuacji nieoczekiwanych. I z takimi sytuacjami najczęściej ma do czynienia wychowawca. Wymagają one najwyższych umiejętności:

- wrażliwości na wiadomość od dziecka, często wiadomość bardzo ukrytą, zamkniętą;
- gotowości do słuchania, obserwowania i myślenia nad tym, co się słyszy i obserwuje;
- zgody na niespodzianki;
- umiejętności przywoływania właściwych zachowań, które podtrzymują relację;
- umiejętności dzielenia tego, co pokazuje swoją wiadomością dziecko.

Jakie działania wychowawcy pozwolą mu wskazane elementy kultury działania? W niniejszym opracowaniu wskazane zostaną jedynie dwie – ale podstawowe – umiejętności wychowawcy: obserwacja i werbalizacja. Obserwować dziecko – takie zadanie stawia przed wychowawcą zarówno J. Korczak w swojej koncepcji pedagogicznej, E. Pikler, M. Montessori, jak też F. Dolto, M. Caiati, Ch. Schuhl z perspektywy pola praktyki. Jednak za F. Dolto należy dodać, że obserwacja dziecka podczas zabawy, posiłku czy toalety dotyczy patrzenia na nie z szacunkiem, z ciekawością tego, co ono wnosi w relacje z dorosłym (Dolto 1985: 474-475).

Słowa wypowiediane do dziecka przez wychowawcę to te wszystkie słowa, których wychowawca używa na co dzień. Mówienie do dziecka nie wymaga specjalnych słów (zdrobnień), wymaga natomiast szczerości w opisywaniu wydarzeń, w których uczestniczy dziecko. F. Dolto podkreśla, że słuchać, mówić, rozmawiać to oczywiście zachowania dorosłego w relacji z małym dzieckiem. Dziecko w pierwszych kilkunastu miesiącach życia uczy się znaczenia słów, ale już rozumie emocjonalną atmosferę wypowiedzi wychowawcy (Dolto 1985).

Wербализacja stanowi dla wychowawcy propozycję „bycia obok” wychowanka. Wербализować to objaśniać, opowiadać, nazywać dziecku zdarzenia, w których uczestniczy, czynności, które wykonuje, określać na przykład emocje przeżywane przez nie lub przez rodzica. Ten sposób kształtowania relacji z dzieckiem wprowadziła F. Dolto (1985) do zielonych domów, E. Pikler (David, Appel 1973) w placówce dla dzieci pozbawionych opieki rodziców naturalnych. Wербализacja skierowana jest do dziecka, dotyczy otaczającego je świata i jego wewnętrznych przeżyć. Wербализowanie oznacza wyjaśnianie dziecięcych odkryć, zdumienia, innych emocji. Wypowiedzi dorosłego, tak jak to dzieje się w koncepcji E. Pikler, mogą uprzedzać zdarzenia dotyczące dziecka, na przykład konieczność dotknięcia go, by założyć ubranie, umyć buzię. Uprzedzanie z pomocą słów wydarzeń, w jakich może uczestniczyć dziecko, sprzyja kształtowaniu przez nie poczucia sprawstwa, współuczestniczenia w relacji, poczucia bezpieczeństwa, przewidywalności tego, co może się zdarzyć.

Podsumowując, można wskazać, że w tworzeniu warunków dla kształtowania autonomii przez małe dziecko ważny jest czas – procesualność w kształtowaniu autonomii jednostki oraz przestrzeń społeczna – obecność innych osób. Czasoprzestrzeń jest dynamiczna. Pokazuje relacje społeczne jako napięcia, sprzeczności w dążeniach ludzkich, myślach, zainteresowaniach, ale też jako bezpieczeństwo, przyjemność bycia z drugim człowiekiem. Nabywanie autonomii przez dziecko, powracając do poglądów E. Eriksona, przyjmuje nieoczekiwane przejawy spotkania wychowawcy i wychowanka, a zatem stawia wymaganie wychowawcy i wychowankowi – konieczność ustosunkowania się człowieka do zmieniających się sytuacji.

Uwaga końcowa

Na zakończenie trzeba przypomnieć, że gwarantem wychowania jest wychowawca. Charakteryzujący umiejętności wychowawcy termin *wyobraźnia społeczna*, wprowadzony do pedagogiki społecznej przez H. Radlińską (1961), uznać można za wciąż aktualny. Zachęca bowiem do podkreślenia stałego wysiłku intelektualnego i emocjonalnego wychowawcy w refleksji nad swoją praktyką, nad relacjami z wychowankiem, nad warunkami towarzyszenia w rozwoju dziecka w placówce. Wychowawca uczy się przez całe życie, stoi wobec konieczności kształtowania wciąż swoich umiejętności zawodowych. Znanym w literaturze przykładem refleksji wychowawcy nad działaniami wychowawczymi wobec małego dziecka jest koncepcja pedagogiczna E. Pikler (David, Appell 1973). Analiza tej koncepcji działań wychowawczych pozwala podkreślić ogromne zaangażowanie intelektualne, emocjonalne, wolicjonalne wychowawcy w rzeczywiste towarzyszenie dziecku w rozwoju w placówce. Wskazuje bowiem stosowane w praktyce sposoby tworzenia harmonii pomiędzy rutyną jako warunkiem stałości, bezpieczeństwa dziecka i uważnym aktywnym poznawaniem jego rozwoju, modyfikowaniem środowiska oraz ukazuje niezbędność pracy zespołowej w dokonywaniu refleksji nad praktyką. Przesłanie płynące z analizy koncepcji E. Pikler dotyczy bardzo wyraźnie warsztatu pracy wychowawcy, warsztatu, którego budowanie i poddawanie refleksji stanowi czynnik umożliwiający wychowawcy towarzyszenie wychowankowi w nabywaniu autonomii. Jego elementy są następujące:

- obserwacja dziecka, budowanie dzień po dniu rzetelnej wiedzy o przebiegu jego rozwoju, sporządzanie codziennych notatek i sprawozdań, co miesiąc poddawanych dyskusji i refleksji;

- obserwacja wychowawcy w działaniu, dokonywana na przykład przez pedagoga lub psychologa zatrudnionego w placówce;
- wiedza o rozwoju dziecka i koncepcji budowania relacji z nim, systematycznie analizowana, ma na celu respektowanie jakości obecności dorosłego w zaspokajaniu potrzeb dziecka;
- sposób budowania relacji z dzieckiem. Należą do nich słowo, uważny dotyk, spojrzenie, emocjonalnie zrównoważone zachowanie wychowawcy, które umożliwiają mu wspieranie autonomii dziecka, jego świadomości siebie i świata, a jednocześnie pozwalają zachować dystans chroniący je przed zależnością od dorosłego;
- odpowiedzialność, można powiedzieć wielka odpowiedzialność wobec dziecka, jego sił, możliwości harmonijnego rozwoju oraz zaufanie.

Literatura

- Affolter F. (1997), *Spostrzeżenie, rzeczywistość, język*. Warszawa, WSiP.
- Appelt K. (2005), *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznawać potencjał dziecka*. W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, GWP.
- Birch A. (2005), *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa, PWN.
- Contrepois A (2003), *Parler l'autonomie*, «Métier de la Petite Enfance. Eveil et developement de l'Enfant», nr 91.
- Caiati M., Delac S., Müller A. (2003), *Czy wszystko mi wolno. Znaczenie swobodnych zabaw w przedszkolu*. Kielce, Jedność.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk, GWP.
- David M., Appel G. (1973), *Lóczy ou le maternage insolite*. Paris, Scarabee.
- David M. (1999) *Pozwólmy przemówić opiekunkom*. W: M. Kolankiewicz (red.), *Relacja dorosły – dziecko w opiece zastępczej*. Warszawa, Dom Małych Dzieci im. Ks. G.P. Baudouina i Wydawnictwo „Żak”.
- Dolto F. (2002), *Dziecko i święto*. Warszawa, PWN.
- Dolto F. (1985), *La cause des enfants*. Paris, Ed. R. Laffont.
- Erikson E. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
- Hessen S. (1998), *Podstawy pedagogiki*. W: S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Tom III, Księga druga. Kielce, Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Hoffmans-Gosset M.-A. (2000), *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialization*. Lyon, Chronique Sociale.
- Hurlock E.B. (1985), *Rozwój dziecka*. Warszawa, PWN.
- Imbert F. (1992), *Vers une clinique du pédagogie. Un itinéraire en science de l'éducation*. Vigneux, Éditions Matrice.
- Kielar-Turska M. (2000), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T 1. Gdańsk, GWP.
- Korczak J. (1992), *Jak kochać dziecko*. Warszawa, J. Santorski i CO.
- Kosiorek M. (2007), *Pedagogika autorytarna: geneza, modele, przemiany*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kupisiewicz C., (2012), *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*. Kraków. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Leblanc N. (2002), *Petite enfance: avant Lóczy et après*. „Ver l'Education Nouvelle”, nr 506.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T.1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marc V., Marc O. (2002), *Premiers dessins d'enfants. Les traces de la memoire*. Paris, Nathan.

- Marynowicz-Hetka E. (2005), *Towarzystwo w rozwoju dziecka i jego rodzinie. Kilka uwag na rozpoczęcie debaty*. W: H. Mazur, L. Przybylska., A. Rudyk, M. Świercz., L. Telka, B. Wolska (red.), *Wspólnie z dzieckiem. Opis zabaw realizowanych w łódzkich żłobkach*. Łódź, Wydawnictwo A21.
- Mellier D. (2000), *L'inconsent à la crèche. Dynamique des équipes et accueil des bébés*. Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miksza M. (1998), *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ogrodzińska T. (2010), *Bo jakie początki, takie będzie wszystko*. Warszawa, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komieńskiego.
- Ollivier B. (2002), *Autonomie. Références et positions*. Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Piaget J., Inhelder B. (1999), *Psychologia dziecka*. Wrocław, Siedmioróg.
- Projet educatif crèche-halte-garderie Alysé-Bouteille. Lyon (maszynopis).
- Projet de vie à la halte-garderie Sainte-Hélène. Lyon (maszynopis).
- Projet pedagogique crèche parentale Éveil Mâtins. Lyon (maszynopis).
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Ossolineum.
- Saarni C. (1999), *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*. W: P. Salovey, D. Sluter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Schaffer H.R. (1994a), *Wczesny rozwój społeczny*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Schaffer H.R. (1994b), *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Schaffer H.R. (1994c), *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju społecznego*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa, PWN.
- Schuhl Ch. (2004), *Vivre en crèche. Remedier aux douces vilences*, « Chronique Social », Lyon.
- Spitzer M. (2008), *Jak uczy się mózg*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Dolnośląska Wyższa Szkoła Edukacji TWP.
- Szuman S. (1990), *Sztuka dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Telka L. (2007), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Telka L., Walczak A. (2009), *Dialog i mediacja w wychowaniu*. „Pedagogika Społeczna”, nr 3-4.
- Waloszek D. (2006), *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Witkowski L. (2000), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń, Wydawnictwo WIT-GRAF.