



PODPIS ZAUFANY

HANNA
ŁOBODA
18.06.2026 02:02:56 GMT+0200
Dokument podpisany elektronicznie
podpisem zaufanym



**SZKOŁA DOKTORSKA
NAUK SPOŁECZNYCH**
Uniwersytet Łódzki



**WYDZIAŁ NAUK
O WYCHOWANIU**
Uniwersytet Łódzki

UNIWERSYTET ŁÓDZKI
WYDZIAŁ NAUK O WYCHOWANIU

Hanna Łoboda

Nr albumu: 6387

Przedszkole leśne jako środowisko uczenia się i działania

(Forest kindergarten as an environment for learning and acting)

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem
Dr hab. Mariusza Granosika, prof. UŁ

Łódź, 2026 r.

Spis treści

Wprowadzenie	7
1. Historyczne i współczesne konteksty wczesnej edukacji w przyrodzie.....	15
1.1. HISTORIA RELACJI LUDZI Z RESZTĄ PRZYRODY	15
1.2. KONCEPCJE EDUKACJI W PRZYRODZIE.....	18
1.3. PRZEDSZKOLA LEŚNE NA ŚWIECIE	28
1.4. PRZEDSZKOLA LEŚNE W POLSCE	36
1.5. FUNKCJONOWANIE POLSKICH PRZEDSZKOLI LEŚNYCH	37
1.5.1. Próby definicji	37
1.5.2. Powody powstania.....	41
1.5.3. Organizacja pracy placówek leśnych	41
2. Przyroda jako przestrzeń, miejsce i środowisko.....	51
2.1. RÓŻNORODNOŚĆ TYPOLOGII.....	51
2.2. RELACJA CZŁOWIEK-MIEJSCE	52
2.3. DZIECIĘCE PRZESTRZENIE I MIEJSCA.....	52
2.4. DOSTOSOWAĆ DZIECKO DO PRZESTRZENI CZY PRZESTRZEŃ DO DZIECKA?	54
2.5. ORGANIZOWANIE ŚRODOWISKA UCZENIA SIĘ	55
2.6. POSTULATY ZMIAN.....	56
2.7. PRZESTRZENIE I MIEJSCA W PRZEDSZKOLACH LEŚNYCH	57
2.7.1. Przyroda.....	57
2.7.2. Przestrzeń zabaw ryzykownych.....	59
2.7.3. Obiekty architektoniczne	60
2.7.4. Zabawki	61
3. Wychowanie, uczenie się i działanie w przedszkolach leśnych	63
3.1. TEORETYCZNE PODSTAWY EDUKACJI W PRZEDSZKOLACH LEŚNYCH	65
3.1.1. Outdoor, Adventure i Experiential Education	65
3.1.2. Alternatywne nurty edukacyjne.....	68
3.1.3. Paradygmaty konstruktywistyczne i transformatywne.....	73
3.2. PRAKTYCZNA REALIZACJA PROCESÓW EDUKACYJNYCH W PRZEDSZKOLACH LEŚNYCH	75
3.2.1. Wychowanie do współpracy i wspólnotowości.....	75
3.2.2. Wychowanie do samowiedzy – świadomość ciała.....	76
3.2.3. Uczenie się przez doświadczenie	78
3.2.4. Uczenie się siebie i innych	79
3.2.5. Uczenie się przez zabawę i ryzyko.....	81
3.2.6. Działanie w przedszkolach leśnych.....	82
4. Metodologiczne podstawy badań własnych	85
4.1. PRZEDMIOT, CEL BADAŃ I PROBLEMATYKA BADAWCZA.....	88
4.2. PARADYGMAT I METODA BADAŃ.....	92
4.3. TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE	97
4.4. PROCEDURA DOBORU PRÓBY I CHARAKTERYSTYKA UCZESTNIKÓW BADANIA....	109
4.5. CHARAKTERYSTYKA TERENU BADAŃ.....	114
4.6. PRZEBIEG BADAŃ	116

4.7.	WYZWANIA ETYCZNE BADAŃ.....	133
4.8.	WIELOŚĆ RÓL BADACZKI.....	137
5.	Organizacja przedszkola leśnego.....	143
5.1.	ZAKŁADANIE PLACÓWKI, CZYLI „POLIGON DOŚWIADCZALNY”	144
5.2.	TWORZENIE KONCEPCJI PEDAGOGICZNEJ, CZYLI „TO NIE JEST PRZECHOWALNIA” 149	
5.2.1.	Inspiracje pedagogiką waldorfską	151
5.2.2.	Empatyczne podejście do dziecka	152
5.2.3.	Wspólnotowość	152
5.2.4.	Dobrostan nauczyciela i jego zasoby.....	153
5.2.5.	Wytaczanie granic postępowania	154
5.2.6.	Dystrybucja czasu i liczebność grup	154
5.2.7.	Godziny pracy placówki.....	156
5.2.8.	Wartości.....	159
5.3.	KADRA	164
5.3.1.	Poszukiwanie kandydatów do pracy.....	164
5.3.2.	Przyczyny wyboru przedszkola leśnego jako miejsca pracy	169
5.3.3.	Kwalifikacje kadry	173
5.3.4.	Trudności w pracy leśnego nauczyciela/opiekuna	178
5.3.5.	Zalety pracy w leśnym przedszkolu	185
6.	Budowanie leśnej społeczności	189
6.1.	ŹRÓDŁA WIEDZY O PRZEDSZKOLU LEŚNYM	189
6.2.	PRZYCZYNY WYBORU PRZEDSZKOLA LEŚNEGO PRZEZ RODZICÓW	194
6.3.	RODZICIELSKIE PORÓWNIANIA PRZEDSZKOLI LEŚNYCH I TRADYCYJNYCH	204
6.4.	ADAPTACJA I UCZENIE SIĘ REGUŁ PLACÓWKI	232
6.4.1.	Pierwsza wizyta w przedszkolu leśnym	232
6.4.2.	Przyjmowanie do placówki/adaptacja	235
6.4.3.	Stawianie się leśnym nauczycielem i rodzicem.....	243
7.	Przestrzeń, czyli „Przyroda zaprasza dzieci do działania”	255
7.1.	TEREN PRZEDSZKOLA – PRZESTRZEŃ ZORGANIZOWANA	261
7.1.1.	Budynki i obiekty małej architektury ogrodowej	262
7.1.2.	Elementy przyrodnicze	274
7.1.3.	Miejsca symboliczne	283
7.2.	OTOCZENIE PRZEDSZKOLA – PRZYRODA ZASTANA I SĄSIEDZTWO	290
7.2.1.	Miejsca wypraw.....	290
7.2.2.	Sąsiedztwo	302
7.3.	ANALIZA REPORTAŻU O PRZESTRZENI PRZEDSZKOLA LEŚNEGO.....	303
8.	Wychowanie - od indywidualizmu do wspólnotowości.....	307
8.1.	„WOLNOŚĆ KOŃCZY SIĘ TAM, GDZIE ZACZYNA SIĘ DYSKOMFORT DRUGIEJ OSOBY” 307	
8.2.	„BALANS MIĘDZY SWOBODĄ A RAMAMI”	309
8.3.	WYCHOWANIE DO SAMODZIELNOŚCI.....	315
8.4.	WYCHOWANIE DO SAMOWIEDZY	318

8.5. WYCHOWANIE DO POSZANOWANIA ZASOBÓW I PRACY INNYCH	323
8.6. WYCHOWANIE DO WSPÓLNOTOWOŚCI.....	330
9. Uczenie się na pograniczu paradygmatów – między dydaktyką konstruktywistyczną a transformatywną.....	349
9.1. ZORGANIZOWANE NAUCZANIE/UCZENIE SIĘ	356
9.2. UCZENIE SIĘ SIEBIE I INNYCH (NIE TYLKO LUDZKICH).....	373
9.2.1. Uczenie się siebie w relacjach społecznych	374
9.2.2. Uczenie się innych ludzi.....	375
9.2.3. Uczenie się siebie w kontakcie z naturą	377
9.2.4. Uczenie się innych pozaludzkich	390
Podsumowanie	401
Bibliografia	409
Spis ramek, rycin i wykresów	431
Spis tabel.....	431
Aneks	433

Wprowadzenie

Wracając do lasu, wróciłem jakby do siebie
H. D. Thoreau¹

Wspomnienia ludzi dotyczące ich dzieciństwa często związane są ze środowiskiem naturalnym. Tak przynajmniej było do niedawna. Jednym z moich wspomnień z tego okresu jest jesienna wycieczka z przedszkola do lasu. Miałam wówczas około 4–5 lat. Stałam otulona rdzawo-żółto-brązową łuną i z zadartą w kierunku nieba głową podziwiałam, jak wiatr zrzuca liście z drzew. Leciało ich tak dużo, że wydawało się, że wypełniają całą przestrzeń dookoła mnie. Byłam tak mała, a las tak wielki. Nauczycielka mówiła, że jesteśmy w nim gośćmi.

Kiedy po blisko 30 latach to ja stoję z dziećmi w lesie jako nauczycielka, nie myślę, że jesteśmy w nim gośćmi. Jesteśmy w domu, zamieszkiwanym przez wiele istot, a o dom trzeba wyjątkowo dbać.

Tło teoretyczne

Relacje ludzi z naturą nie zawsze przebiegały jednak tak harmonijnie. Tradycyjne społeczności opierały wszelkie swoje działania na obserwacji sił natury i dostosowywaniu się do niej. Całkowita niemal zależność od przyrody pozwalała dostrzegać wielość wzajemnych połączeń i relacji między poszczególnymi jej elementami. Wyrazem uznawania przyrody za źródło życia czy siłę wyższą były m. in. animistyczne wierzenia. Przetrwale do dziś rdzenne ludności nadal utrzymują bliskie związki z naturą, mając świadomość konieczności jej ochrony (Cardozo, 2023; Wall Kimmerer, 2020).

Zmiana trybu życia na osiadły, rozwój rolnictwa i wzrost liczby ludności powodowały coraz większe przekształcenia krajobrazu naturalnego. Nie bez znaczenia pozostawały wpływy kulturalno-religijne. Punktem zwrotnym okazała się jednak rewolucja przemysłowa. Wynalezienie maszyny parowej, postępująca technicyzacja i rozwój kapitalizmu zapoczątkowały erę eksploatacji zasobów. Jednocześnie industrializacja miast wpływała na ograniczanie przestrzeni życiowej i wyzysk niektórych grup społecznych, nie oszczędzając dzieci (Knight, 2013; Kopeć, 2025).

¹(Thoreau, 1999, s. 194)

Stopniowe oddalanie się człowieka od natury zaburzyło nie tylko obraz jego miejsca w świecie, powodując rozwój postawy antropocentrycznej, ale także sprawiło, iż przestaliśmy rozumieć połączenia pomiędzy wszystkimi innymi elementami ekosystemu. Skutkiem takiego przebiegu ludzkiej działalności jest obecny dziś polikryzys, obejmujący zarówno wymiary geopolityczne, gospodarcze, jak i klimatyczne oraz zdrowotne. Choć jego sprawcą jesteśmy przede wszystkim my – ludzie, jego efektów doświadczamy wspólnie z wszystkimi gatunkami współzamieszkującymi Ziemię.

Nalaskowski podkreśla, że w chwilach załamania, kryzysów, rozczarowań, walki lub przełomu wracamy jednak do natury jak do domu matki czy rodzinnej wioski. Odbudowujemy wówczas więź opartą na prostych, jasnych regułach, odrzucając obsesję nasycenia (Nalaskowski, 2006, s. 111–112). Podświadomie traktujemy naturę jako bezpieczną bazę, wracamy do niej, szukamy w niej ukojenia. Teoria biofilii zakłada, że mamy wrodzoną, genetyczną potrzebę obcowania z przyrodą, wynikającą z faktu, że nasz gatunek przez ponad 90% swojej historii ewoluował w ścisłym kontakcie ze środowiskiem naturalnym (Wilson, 1986).

Uzasadnienie wyboru tematu

Negatywnych skutków współczesności doświadczają także dzieci. Wychowanie w kulturze ciągłego wzrostu, obarcza je kreowaną od najmłodszych lat potrzebą nieustannego dążenia do (samo)doskonalenia. Fundamentalna aktywność wieku dziecięcego, jaką jest od wieków swobodna zabawa, staje się obecnie stratą czasu, który w zamian poświęca się na zdobywanie nowych umiejętności, mających przydać się już wkrótce w „prawdziwym, dorosłym życiu”. Niestety, ta pogoń pozostawia skutki w postaci rosnących problemów dotyczących zarówno zdrowia psychicznego, jak i fizycznego dzieci i młodzieży.

Wskazuje się, że w Polsce nadal dominuje paradygmat psychologii rozwojowej, traktowany jako niepodważalny, jedynie prawdziwy, postępowy i ekskluzywny, a przyczyniający się do opresyjnej unifikacji i standaryzacji dzieciństwa oraz urynkowania edukacji. Choć normy, do których rodzice i nauczyciele mają „przykrawać” dzieci, ograbiając je z indywidualnych biografii, celów i potrzeb, nie zostały ustalone podczas demokratycznych negocjacji, oczekuje się ich przyjęcia i spełniania, a wszystkich, którzy się w nich nie mieszczą, poddaje się stygmatyzacji i wykluczeniu. Konsekwencją jest edukacja pozbawiona refleksji, oddolnych inicjatyw, sprzeciwu czy alternatywy. Sytuacji tej można byłoby jednak uniknąć, gdyby zarówno naturalni, jak i zawodowi wychowawcy

rozwijali pedagogiczną samoświadomość, zastanawiając się nad sensem codziennej praktyki, poddając ją krytyce i poszukując nowych rozwiązań (Klus-Stańska i Gawlicz, 2013, s. 9–15).

Takimi właśnie osobami okazują się być założyciele leśnych przedszkoli oraz wybierający je rodzice. Jako nadrzędną zasadę uznają oni „akceptację każdego dziecka jako jedynej w swoim rodzaju osobowości” (Ryszka, 2021a, s. 15).

Wśród przyczyn powstawania placówek tego typu wyróżnić można zainteresowanie edukacją uwzględniającą przestrzeń na ruch, swobodę poszukiwań, odkryć i doświadczeń. Osoby wybierające dla swoich dzieci leśne przedszkola lub zakładające je często poszukują powrotu do natury także w pozostałych obszarach życia. Począwszy od narodzin, są to działania takie jak naturalny poród, współspanie czy noszenie dzieci, karmienie piersią wedle potrzeb dziecka, a nie określonego z góry harmonogramu, naturalne żywienie i wreszcie rozmaicie rozumiane i praktykowane rodzicielstwo bliskości (Liedloff, 2018; Naziemiec, 2023; Retz i Bongertz, 2022).

Wyniki badań wskazują również na liczne korzyści związane z edukacją w przyrodzie, szczególnie w środowisku leśnym. Obserwowano pozytywne efekty w obszarach takich jak osiągnięcia matematyczne, zasób słownictwa, umiejętność skupienia uwagi i zasoby pamięci roboczej. Dzieci regularnie przebywające w środowisku naturalnym cechują się również niższym ryzykiem rozwoju depresji i lepszym samopoczuciem. Korzyści odnotowywane są także w obszarze sprawności fizycznej i zdolności motorycznych. Wzrasta odporność, zaś zmniejsza się ryzyko wystąpienia alergii oraz krótkowzroczności (Lomax i in., 2024; Roslund i in., 2020; Simonienko, 2021, s. 74–76; Sobko i in., 2020; Tillmann i in., 2018).

Wobec wskazanych powyżej trudności dotyczących okresu dzieciństwa, przedszkola leśne wydały mi się tematem wartym bliższego poznania. Moje zainteresowanie nimi pojawiło się już na początku studiów pedagogicznych, a potęgowały je wzmagające się doniesienia o zespole deficytu natury (Louv, 2016) i dostrzeganie jego skutków w najbliższym otoczeniu. Dołączając do grona osób poszukujących alternatywnych rozwiązań edukacyjnych podjęłam pracę w leśnym przedszkolu, która z czasem przyczyniła się do wkroczenia na ścieżkę naukową.

Luka badawcza

W Polsce przedszkola leśne funkcjonują dopiero od około 10 lat. Niski jest zarówno stopień świadomości ich istnienia w społeczeństwie, jak i liczba przeprowadzonych badań naukowych na ich temat na gruncie krajowym.

W niewielkiej liczbie publikacji w języku polskim, dotyczących leśnych przedszkoli, dominują opracowania teoretyczne lub analizy pozbawione opisów sposobu uzyskiwania prezentowanych danych. Ukazywane są także koncepcje realizowane w tego rodzaju placówkach w odmiennych historycznie, kulturowo i gospodarczo państwach. Nieliczne prace empiryczne bazują z kolei na wizytach studyjnych, które odbywały się głównie w okresie wiosenno-letnim, a więc w „najprzyjemniejszym” czasie, gdy trudno było zaobserwować potencjalne trudności jesiennej słoty czy zimowych mrozów. Opisuje się w nich przede wszystkim perspektywę korzyści płynących z uczęszczania do leśnego przedszkola dla zdrowia i rozwoju dziecka.

Należy szczególnie wyróżnić monografię Teresy Parczewskiej zatytułowaną „Placówka leśna jako miejsce łączenia dzieci z naturą” (2023), która jest efektem terenowych badań w Leśnej Bazie Basia w Lublinie oraz pozostałe publikacje autorki dotyczące edukacji w leśnych przedszkolach (Parczewska, 2024a, 2024b), a także pionierskie artykuły przybliżające tematykę tych placówek w języku polskim Agnieszki Janik (2015), Marii Pieprzyk (2015), Magdaleny Christ (2018, 2021, 2023), Urszuli Ordon (2019) czy Justyny Szlaużys (2019). Do szerzenia wiedzy o edukacji leśnej przyczyniły się także teksty praktyczek i praktyków takich jak Agata Preuss i Dorota Zaniewska (Christ i Preuss, 2018; Preuss, 2023; Preuss i Zaniewska, 2022), Rafał Ryszka (2016, 2021a, 2021b) czy Ewa i Adam Kaliszukowie (Kaliszuk i Kaliszuk, 2016). Ważną bazę teoretyczną, choć wykraczającą poza wiek przedszkolny, tworzą również publikacje wspomnianej Teresy Parczewskiej oraz Renaty Michalak (Michalak i Parczewska, 2019, 2022) czy prace dotyczące rozwijanej w Polsce pedagogiki lasu (Chutorański, 2022; Paluch, 2022, 2023; Rykowski, 2022; Śliwerski, 2022).

Wspomniani autorzy wskazują, iż „brakuje polskich badań empirycznych dotyczących leśnych przedszkoli” (Szlaużys, 2019, s. 104), a ich stan jest w fazie wstępnej (Ordon, 2019, s. 115). W jednej z pierwszych prac na ten temat, do której odwoływali się kolejni badacze, Agnieszka Janik zaznacza:

Zaprezentowane założenia funkcjonowania tych placówek zachęcają do podjęcia dyskusji nad możliwością realizacji idei leśnych przedszkoli w polskim systemie wychowania przedszkolnego. Warto byłoby także podjąć badania nad

przesłankami, uwarunkowaniami i efektami implementacji tej idei do praktyki edukacyjnej (Janik, 2015, s. 141).

Również naukowcy z innych państw podkreślają, iż funkcjonowanie leśnych przedszkoli w Polsce jest niedostatecznie zbadane pomimo licznych badań nad historią, założeniami, formami i metodami pracy tych placówek w innych krajach europejskich (Yankovych, 2023, s. 48).

Empiryczne wypełnianie luki

Wobec zaprezentowanej szerokiej luki badawczej przedmiotem moich badań uczyniłam proces tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego jako działania wychowawczego. Głównym celem badawczym była rekonstrukcja tego procesu, zaś wśród celów szczegółowych wyróżniłam rekonstrukcję procesu tworzenia leśnego przedszkola jako instytucji wychowawczo-edukacyjnej oraz procesu tworzenia jego społeczności, a także rekonstrukcję przestrzeni oraz procesów wychowania, uczenia się i działania w przedszkolu leśnym. Nadrzędnym dla mnie celem praktycznym była z kolei popularyzacja edukacji leśnej zarówno w polu praktyki jak i w środowisku naukowym.

Główne pytanie badacze jakie sobie postawiłam brzmiało: Jak przebiega proces tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego? Ze względu na przyjętą interpretatywną strategię badawczą, pytania szczegółowe miały jedynie uwrażliwiać mnie na pewne obszary problemowe, takie jak społeczność przedszkola, przestrzeń czy procesy wychowawcze, pozwalając na ich modyfikację lub poszerzanie.

Odpowiedzi na powyższe pytania miało przynieść badanie terenowe prowadzone według metody konstruktywistycznej teorii ugruntowanej w ujęciu Kathy Charmaz (2009). Przez dwa lata zbierałam dane za pomocą technik takich jak: obserwacja uczestnicząca odbywająca się na terenie jednego z przedszkoli leśnych w Polsce podczas jego codziennego funkcjonowania, wywiady swobodne z nauczycielami i rodzicami dzieci uczęszczających do tej placówki, techniki wizualne oraz analiza dokumentów. Zebrany materiał badawczy obejmował blisko 200 stron notatek terenowych, 21 wywiadów, ponad 2 tysiące fotografii oraz kilkanaście rodzajów dokumentów, zarówno dokumentów wewnętrznych placówki, jak i reportaży medialnych. Dobór próby był celowy i kilkustopniowy. Obejmował wybór konkretnej placówki, teoretyczne pobieranie próbek podczas obserwacji i wywiadów według metody teorii ugruntowanej połączone z maksymalnym zróżnicowaniem w próbie uczestniczących w badaniu rodziców i nauczycieli oraz wszystkie istniejące na temat danego przedszkola dokumenty.

Uzyskałam zgodę na przeprowadzenie badań od Komisji do spraw etyki oraz dorosłych i dzieci uczestniczących w badaniu.

Struktura pracy

Rozprawa składa się z niniejszego wprowadzenia, części teoretycznej obejmującej trzy główne rozdziały, części metodologicznej oraz analitycznej, złożonej z pięciu rozdziałów prezentujących wyniki badań i podsumowania. Na końcu pracy znajduje się również bibliografia oraz spisy ramek, rycin, wykresów i tabel, a także aneks zawierający listy dyspozycji do wywiadów oraz formularze zgody dla osób uczestniczących w badaniu.

W pierwszym rozdziale teoretycznym przybliżam historyczne i współczesne konteksty wczesnej edukacji w przyrodzie, w tym stan przedszkoli leśnych na świecie i w Polsce. Rozdział drugi poświęcony jest różnym sposobom definiowania przyrody jako przestrzeni, miejsca i środowiska uczenia się, z uwzględnieniem przestrzeni polskich przedszkoli leśnych. Ostatni rozdział teoretyczny dotyczy procesów wychowania, uczenia się i działania w przedszkolach leśnych w ujęciu teoretycznym i w obszarze praktyki.

W części metodologicznej, odwołując się do transparentności badań, szczegółowo przedstawiam kolejne etapy procesu badawczego. Wskazuję przedmiot swoich badań, cel oraz problematykę badawczą, a także przyjęty paradygmat, metodę, techniki i narzędzia badawcze, wraz z uzasadnieniem ich wyboru. Opisuję procedurę kilkustopniowego doboru próby oraz charakterystykę uczestników i terenu badań. Znaczna część rozdziału metodologicznego poświęcona jest przebiegowi badań. Przedstawiam również ważne dla mnie kwestie etyczne, szczególnie istotne ze względu na udział w badaniu dzieci w wieku przedszkolnym. Końcowa część rozdziału poświęcona jest zagadnieniom związanym z moją wielością ról w terenie.

Część analityczna przedstawiona została w pięciu rozdziałach odzwierciedlających kolejność procesu tworzenia i funkcjonowania badanego przedszkola leśnego. Rozpoczyna się ona od opisu organizacji placówki jako instytucji wychowawczo-edukacyjnej. W dalszej kolejności wskazuję jak budowana była społeczność przedszkola, a także jak wyglądała jego przestrzeń i jakie znaczenie wychowawcze miały poszczególne jej elementy. Ostatnie dwa rozdziały poświęcone są złożonej rekonstrukcji przeplatających się procesów wychowania, uczenia się i działania. Końcowy efekt analizy w postaci teorii (współ)tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego jako działania wychowawczego znajduje się na rycinie numer 5.

W podsumowaniu wskazuję główne wyniki badań, odniesienia do literatury przedmiotu oraz wkład mojej rozprawy w rozwój dyscypliny. Przedstawiam także krytykę badań własnych oraz możliwe implikacje dla praktyki pedagogicznej i dalsze propozycje badań w obszarze edukacji leśnej.

1. Historyczne i współczesne konteksty wczesnej edukacji w przyrodzie

1.1. Historia relacji ludzi z resztą przyrody

Tradycyjna wiedza rdzennych plemion, charakter ich relacji z naturą oraz sposoby budowania naturalnych środowisk wychowawczych w dużym stopniu inspirowały zwrot posthumanistyczny w naukach społecznych. W kontekście cywilizacji zachodniej widoczne są wpływy animistycznej starożytnej filozofii greckiej, w której postrzegano cały świat przyrody jako żywy i pełen wzajemnych powiązań (Cree i Robb, 2021, s. 22). Uzależnienie ludzi od sił natury budziło z jednej strony respekt i dbałość o nią, a z drugiej chęć wyzwolenia się z owej zależności i przejęcia nad nią kontroli. Te odmienne dążenia urzeczywistniały się w naprzemiennej dominacji rozumu i wiedzy albo wiary, emocji czy intuicji, charakteryzując następujące po sobie epoki.

Odwieczna potrzeba ludzkości dominowania innych gatunków przesiąka całą kulturę, ujawniając się nawet w gramatyce języków. Kimmerer (2020, p. 7) wskazuje, iż przyjęty w botanice zapis nazw roślin i zwierząt małą literą, o ile nie zawierają w sobie nazwisk, wyraża przekonanie o wyjątkowości człowieka. Analizy semantyczne potwierdzają również antropocentryzm języka polskiego, w którym ujawnia się ludzka perspektywa oglądu i porządkowania świata (Pajdzińska, 1990, s. 60). Przejawów wyższości człowieka jest w języku tak wiele, iż Wierzbicka określa go wręcz „bezwstydnie antropocentrycznym” (Niesporek-Szamburska, 2024, s. 270; Wierzbicka, 1985, s. 195).

Nie jest to jednak cecha charakterystyczna wszystkich języków. Różne sposoby rozróżniania istot żywych oraz ludzi i rzeczy mogą budować również postawę szacunku. Wskazuje się, iż na przykład w języku potawatomi, używanym przez rdzennych mieszkańców Ameryki Północnej, skały, woda, ogień czy miejsca są żywe. Ten język żywotności jest jednak zagrożony wyginięciem. Jak pisze Kimmerer:

Małe dzieci mówią o roślinach i zwierzętach, jakby były ludźmi, rozciągając na nie cechy przypisywane człowiekowi, (...) dopóki nie nauczymy ich innego podejścia. (...) Kiedy mówimy im, że drzewo to nie «ktoś», ale «coś», robimy z klonu przedmiot. Stawiamy między nami barierę, zwalniając się z moralnej odpowiedzialności i otwierając drzwi do wyzysku. Mówienie «to» zmienia żyjącą ziemię w «zasoby naturalne». Jeśli klon jest «czymś», możemy sięgnąć po piłę

łańcuchową. Jeśli zaś jest «kimś», zastanowimy się dwa razy (Wall Kimmerer, 2020, s. 74–75).

Wyższość kultury nad naturą wpisana jest również w sam proces wychowania. Nalaskowski krytycznie stwierdza, że „natura jest potrzebna kulturze jako surowiec, jako materiał do przetwarzania”, zaś proces wczesnej edukacji wypiera z dziecka jego pokłady dzikości (Nalaskowski, 2006, s. 114). Wyniki badań wskazujących, iż już dzieci w wieku przedszkolnym podświadomie kategoryzują hierarchicznie zwierzęta, ujawniają wszechobecną w kulturze perspektywę antropocentryczną (Wiśniewska-Kin i Rybska, 2020, s. 110).

W kontraście do wychowania w ekspansywnej cywilizacji euroamerykańskiej, Barrows podaje przykład plemienia Hopi, zamieszkującego południowo-zachodnie tereny Ameryki Północnej, jako kultury, w której dziecko doświadcza inicjacji nie tylko do ludzkiej społeczności, ale również do całej „społeczności Ziemi”. Celebracja związku dziecka z naturą zachodzi tam m. in. poprzez wiarę, iż wyłania się ono na świat poprzez *sipapuni*, czyli pępek Ziemi. Postrzeganie świata jako „zewnątrznego” względem jednostki ludzkiej, „nie-ja”, autorka uznaje za osobliwość zachodniej dualistycznej myśli. Jak podaje, „nasze przekonanie, że żyjemy «wewnątrz», okoleni naszą własną skórą, a wszyscy inni i wszystko inne znajdują się na zewnątrz, jest tylko konstruktem zachodniego umysłu” (Barrows, 2025, s. 144). Przywołana autorka wskazuje także, iż nacisk zachodniej kultury na niezależność i rywalizację doprowadził do rozwoju i popularności psychologii, opisującej rozwój dziecka jako proces separacji i indywiduacji, zaś naturę jako przedmiot, który może służyć ludziom i być przez nich eksploatowany (Barrows, 2025, s. 137–138, 141, 144).

Jeśli uznać, że natura sama w sobie wychowywała w pewien sposób ludzi lub ludzie wychowywali się wzajemnie w sieci połączeń z pozostałymi składnikami ekosystemu, wówczas początków wychowania w poszerzonej wspólnotie możemy dopatrywać się w relacjach pierwszych ludzi z nie-ludzkimi innymi. Niestety, brakuje w tym zakresie przekazów pisemnych lub ich interpretacji, nie pomogło także wypieranie przez kolonializm pierwotnych znaczeń nadawanych zarówno wychowaniu, jak i przyrodzie.

Rdzenne ludy, choć różnią się obyczajami i kulturami, nadal w znacznym stopniu opierają swój styl życia na relacji z naturą, obdarzając ją głębokim szacunkiem, troską i wdzięcznością. Postrzegają ją jako żywą istotę, współistniejącą z nimi i w nich, jako świętość. Wychowanie opiera się więc wśród tych społeczności przede wszystkim na

naśladownictwie prac dorosłych i nabywaniu umiejętności życia w symbiozie z przyrodą. Dla wielu zachodnich badaczy, tego rodzaju zbiorowe działanie wspólnot nie było jednak wychowaniem. W słynnej „Historii dzieciństwa” Ariès’a możemy przeczytać:

Rodzina nie zapewniała więc ani nie kontrolowała przekazywania wartości i wiedzy, a ogólniej – uspołecznienia dziecka. Szybko oddalało się ono od rodziców i można powiedzieć, że przez całe stulecia kształtowało je terminowanie, współpraca dziecka czy młodzieńca z dorosłymi. Rzeczy, które należało umieć, uczyło się, pomagając dorosłym (Ariès, 2022, s. 8).

Fakt, iż czynności dzieci nie były kontrolowane czy kierowane przez dorosłych, lecz włączano je w codzienne życie całej społeczności, wydaje się tu być odczytany jako niedocenianie uczenia się poprzez obserwację czy doświadczenie. Powyższy pogląd można odbierać jako przekonanie o wyższości zorganizowanego instytucjonalnie transmisyjnego przekazu wiedzy czy wartości wobec naturalnych form uczenia się.

Dziś nie mamy w większości wątpliwości, że dziecko obserwujące siły przyrody, asystujące rodzicom podczas pracy w warsztacie czy w kuchni, uczestniczące w charytatywnym pikniku czy w inny sposób pomagające dorosłym, nabywa cennej wiedzy czy wartości.

Samodzielna eksploracja otaczającego środowiska przyrodniczego przez rdzenne grupy dzieci i wspólna zabawa przyczyniały się także do rozwoju szeregu cennych umiejętności, które dziś określamy jako „miękkie”, a więc: komunikacji, pracy zespołowej, rozumienia siebie i innych czy twórczego myślenia. Malinowski pokazał uwarunkowania takiego naturalnego uczenia się, opisując zależność zabaw najmłodszych członków obserwowanej przez niego społeczności od bieżącego stanu przyrody:

Dzieci trobriandzkie mają dużo zmysłu dla pewnych (...) momentów w swych grach i zabawach. Np. gdy część zarośli lub wsi na skutek długotrwałych deszczów znajdzie się pod wodą, dzieci udają się tam i pływają na swych małych łódkach, lub jeżeli silniejsza fala wyrzuci na brzeg jakieś ciekawsze szczątki z morza udają się na brzeg i wymyślają specjalne gry dokoła nich (Malinowski, 1938, s. 49).

Jak zaznacza Cardozo, „pomimo odebrania im ziem i praw, narzucania obcych języków, religii i zwyczajów, większość społeczności rdzennych zachowała stosunek do natury głęboko odmienny od tego, jaki cechuje współczesne zaawansowane technicznie społeczeństwa”. Ogarnięte żądzą zawłaszczenia zasobów naturalnych i ich eksploatacji dla zysku, konsumpcyjne społeczeństwa nie zważają na degradację środowiska i życie jego mieszkańców (Cardozo, 2023, s. 5–7).

W przedmowie do polskiego wydania „Wychowania u ludów pierwotnych” (Alt, 1960, s. 5) Kurdybacha wspominał, iż pedagogika krajów kapitalistycznych „nie doceniała, czy nawet wprost zaprzeczała istnieniu wychowania jako świadomej funkcji społecznej u ludów pierwotnych”, ukrywając bogactwo jego form czy wychowanie bezklasowe, które w ustroju kapitalistycznym budziło niechęć. Zakładanie równości, nie tylko między ludźmi, ale także między wszystkimi istotami było bowiem sprzeczne z rosnącym w siłę antropoceniem czy kapitałowaniem (Moore, 2025).

1.2. Koncepcje edukacji w przyrodzie

Jednymi z istotnych uwarunkowań uznania wychowawczej roli przyrody w ostatnich dwóch-trzech wiekach były rewolucja przemysłowa i postępujący za nią nieustający rozwój oraz demokratyczne zmiany społeczne. Koncepcje te powstawały w wyniku dostrzegania pierwszych negatywnych konsekwencji cywilizacji technicznej dla zdrowia psychofizycznego. Knight (2013, s. 2–3) podkreśla, iż przed urbanizacją, jaka nastąpiła w XIX wieku, tworzenie koncepcji związanych z edukacją w plenerze nie było potrzebne, ponieważ dzieci spędzały większość czasu na dworze w ramach swoich obowiązków (takich jak praca w polu czy wypasanie zwierząt) lub w nielicznych, uprzywilejowanych przypadkach – w ramach wypoczynku. Industrializacja miast spowodowała jednak ograniczanie przestrzeni życiowej do ciasnych kamienic i pozbawienie dostępu do terenów przyrodniczych oraz świeżego powietrza. Rekreacja na łonie natury stała się jeszcze bardziej elitarna niż wcześniej.

Sytuacja ta przyczyniła się do odświeżenia refleksji i pionierskich działań pedagogów, filozofów i myślicieli, takich jak: Rousseau, Thoreau, Pestalozzi czy Froebel, którzy wskazywali na pozytywną wartość przyrody i doświadczenia w życiu dzieci.

Pedagogika naturalistyczna Rousseau

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), szwajcarski filozof i pisarz, uznawany jest za jednego z ojców wychowania naturalnego. Przedstawiane przez niego idee stanowiły kontrast dla obowiązujących, oświeceniowych koncepcji. Sprzeciwiał się on dotychczasowemu wychowaniu, które według niego stawiało w centrum dorosłego zamiast dziecka. Rousseau twierdził, że człowiek, jak wszystko co pochodzi od natury, rodzi się dobry. Jego charakter wypaczany jest zaś przez niewłaściwe otoczenie, błędy popełniane

przez dorosłych oraz kontakt z cywilizacją, niosącą nadużycia i niesprawiedliwości. Podważał tym samym jednoznacznie pozytywny wpływ nauki na człowieka, dowodząc, że cywilizacja hamuje naturalny rozwój poprzez wadliwe ustawodawstwo. Najwyższym wzorem, najlepszym wychowawcą, a zarazem regulatorem życia ludzkiego, powinna być według niego przyroda, która reguluje rozwój, nabywanie wiedzy i doświadczeń. Wskazywał, iż potrzeby odczuwane przez dziecko w odpowiednim dla niego czasie, powinny być wskazówką pedagogiczną dla wychowawcy, jednak to przede wszystkim własne doświadczenia i konsekwencje niewłaściwych zachowań powinny kształtować młodego człowieka (Bobrowska-Nowak, 1978, s. 59–62; Michl, 2011, s. 34).

Rousseau był przekonany, iż pedagogika jest ściśle powiązana z polityką. Jego główne dzieła, które ukazały się w 1762 roku – „Umowa społeczna” (Rousseau, 2002) oraz „Emil, czyli o wychowaniu” (Rousseau, 1955) – powstały jako forma obrachunku z własnym życiem i ówczesnym społeczeństwem. Rousseau doświadczył bowiem zepsucia wśród mieszczaństwa i arystokracji i odczuwał niezgodę wobec tradycyjnych form wychowania feudalno-państwowego i kościelnego. Warto zaznaczyć, iż w Polsce pierwsze pełne tłumaczenie „Emila” ukazało się dopiero w latach 30. XX wieku. Czytany na dworach i w zamożnych domach mieszczańskich, nie znalazł jednak wówczas szerszego oddźwięku (Rousseau, 1955, s. XXVIII, LXXV).

Wiele koncepcji, które Rousseau zawarł w „Emilu”, można jednak odnosić do współczesnych realiów wychowania i kształcenia w przyrodzie, jak choćby wyrażany przez niego pogląd, iż „wychowują nas i natura, i ludzie, i rzeczy” (Rousseau, 1955, s. 9), który koresponduje z współczesnymi teoriami posthumanistycznymi. Podobnie jak Kurt Hahn, którego poglądy przybliżam w dalszej części niniejszego rozdziału, Rousseau zaznaczał, iż „należy wychowywać tylko dzieci rodziców zamożnych, bo ubogi stać się może człowiekiem sam przez się” (Rousseau, 1955, s. XXXIV). Wskazywał on na potrzebę hartowania w każdej porze roku, ruchu, chodzenia na boso, zabaw ryzykownych jak np. wspinanie na drzewa, oraz wartość pożywienia roślinnego czy świeżego powietrza, ale także uczulał, aby stopniowo zapoznawać dzieci z wszystkimi elementami świata przyrody – również „brzydkimi, wstrętnymi i dziwacznymi” (Rousseau, 1955, s. 48). Ważna była także dla niego możliwość swobodnej zabawy na łonie natury, doświadczania i uczenia się na błędach. Wspominał m. in.: „Wyprowadzajcie go [Emila – dziecko] codziennie na łąkę. Tam niechaj biega, niech się bawi, niech się przewraca choćby sto razy na dzień, naucz go to prędzej podnosić się. Odczucie swobody okupuje wiele skaleczeń” (Rousseau, 1955, s. 143).

Wychowanie naturalne Pestalozziego

Dzieła Rousseau wywarły silny wpływ na postępowego pedagoga i pisarza szwajcarskiego, Jana Henryka Pestalozziego (1746-1827). Ideę wychowania naturalnego realizował on w prowadzonych przez siebie placówkach, takich jak m. in. zakład wychowawczy we własnym gospodarstwie wiejskim w Neuhof. Twierdził, że pod wpływem „Emila” zaczął szukać środków zaradczych, mających prowadzić do uzdrowienia wychowania domowego i społecznego dzieci wszystkich stanów. Choć w wielu podstawowych założeniach Pestalozzi zgadzał się z Rousseau – uważał, że człowiek jest z natury dobry, a celem wychowawcy jest dostosowanie działań pedagogicznych do praw natury – twierdził jednocześnie, iż rola wychowania jest niewątpliwie pozytywna. Propagowana przez niego pogładowa metoda nauczania przyczyniła się do rozwoju popularnej w XIX wieku „nauki o rzeczach”. Jednym z jego wybitnych uczniów i zwolenników był przyszły twórca teorii wychowania przedszkolnego i założyciel ogrodów dziecięcych – Friedrich Fröbel (Bobrowska-Nowak, 1978, s. 65–73; Kupisiewicz, 2012, s. 181–183).

Ogród dziecięcy Fröbela

Fröbel (1782-1852) jako pierwszy założył w 1817 roku Niemiecki Zakład Wychowawczy, który w odróżnieniu od ówczesnie organizowanych ochronek dla dzieci fabrykantów, pełniących jedynie funkcję opiekuńczą, spełniał także rolę wskazaną w swej nazwie. Choć instytucje wychowujące w duchu samodzielności myślenia i poszanowania ludzi nie były wówczas tolerowane, w kolejnym roku Fröbel otworzył podobną placówkę w Blankenburgu, nazywając ją „ogródkiem dziecięcym” – *Kindergarten*. Podkreślił w ten sposób, iż dzieci powinny wzrastać otoczone troską niczym rośliny pielęgnowane przez ogrodnika (wychowawcę). W roku 1841 powstał wzorcowy ogródek w Marienthal, przy którym działało również seminarium dla ówczesnych nauczycielek przedszkola, które Fröbel nazywał „przewodniczkami zabaw dziecięcych”.

Założyciel *Kindergarten* wskazywał, iż każdą istotę pobudzają do działania „siły wewnętrzne” – instynkty, a także zdolności i skłonności, które należy podpatrywać i zamiast hamować, ułatwiać ich rozwój, organizując odpowiednie środowisko. Stroną aktywną w tym procesie powinno być samo dziecko. Wśród środków prowadzących do osiągnięcia celu wychowania, którym był według niego harmonijny i wszechstronny

rozwój fizyczny, umysłowy i moralny, wskazywał m. in. opiekę nad roślinami i zwierzętami, prace w ogródku, wycieczki po najbliższej okolicy czy zabawy ze śpiewem na wolnym powietrzu (Bobrowska-Nowak, 1978, s. 117–128; Garrick, 2011, s. 15; Kupisiewicz, 2012, s. 186–187; Śliwerski, 2007, s. 155).

Transcendentaliści

Kolejnym myślicielem, który zgłębiał zagadnienia relacji człowieka i przyrody, był Ralph Waldo Emerson (1803-1882), amerykański poeta i eseista, transcendentalista. Sądził, iż należy nauczyć się żyć zgodnie z naturą, gdyż jest ona wartością nadrzędną wobec człowieka (Śliwerski, 2022, s. 51). Lektura jego eseju „Nature”, w którym autor głosił, iż każdy powinien szukać relacji ze światem przyrody przynoszącej duchowe spełnienie, wywarła z kolei duży wpływ na amerykańskiego nonkonformistycznego pisarza i filozofa, jakim był Henry David Thoreau (1817-1862). Emerson namówił go do kupienia ponad 5-hektarowego lasu nad stawem Walden, gdzie Thoreau spędził dwa lata, podejmując się oryginalnego eksperymentu egzystencjalnego. Żyjąc samotnie w zbudowanej przez siebie drewnianej chacie, nabywał doświadczeń i refleksji, które przyczyniły się do napisania jego najśłynniejszego dzieła – „Walden”, w którym krytykował ówczesne zachowania społeczne takie jak kapitalizm, konsumpcjonizm, obojętność na niszczenie środowiska naturalnego czy wyzysk społeczeństwa przez bogatą klasę rządzących. Swoim życiem na łonie natury chciał wykazać, że można osiągnąć niezależność poprzez dobrowolne życie w prostocie. Pisał o przyrodzie z perspektywy, którą dziś nazwalibyśmy ekologiczną. Jego pobyt nad stawem Walden stał się wzorem dla tzw. „doświadczenia solo” (*Solo Experience*), polegającego na spędzaniu kilku dni i nocy samotnie na łonie natury, wpisującego się w nurt *Adventure education* (Michl, 2011, s. 26–28; Ryszka, 2016a, s. 35–37).

Szkoły na świeżym powietrzu

Z początkiem XX w. w niektórych krajach europejskich, elity mogły korzystać z edukacji w tzw. „szkołach na świeżym powietrzu”. Placówki te były zakładane z dala od miast, na terenach leśnych lub górskich. Zajęcia odbywały się na świeżym powietrzu. Przestrzenie do gier i zabaw były trawiaste lub piaszczyste, w odróżnieniu od powszechnego już wówczas asfaltu. W ramach realizacji zajęć z ogrodnictwa uprawiano własne warzywa i owoce. Liczebność klas była dwukrotnie mniejsza od normy w tamtym czasie. Nauka odbywała się przez bezpośrednią obserwację i doświadczanie uczniów.

Pierwsza tego typu szkoła, Waldschule w Charlottenburgu, powstała w 1904 roku w Niemczech. Była wzorem dla kolejnych tego typu placówek w Wielkiej Brytanii, Francji, Holandii, Danii, Szwecji, Szwajcarii, Hiszpanii, Stanach Zjednoczonych i Australii (Szpytma, 2022, s. 39).

Skauting

W tym samym czasie Robert Baden-Powell, angielski oficer, zapoczątkował w Anglii skauting, którego założeniem było wyrwanie chłopców z uprzemysłowionych miast i zapewnienie im wychowania obywatelskiego w kontakcie z przyrodą. Wydany przez niego podręcznik dla zwiadowców służących w armii zainteresował nie tylko wojskowych, ale także angielskie organizacje młodzieżowe. W 1907 roku zorganizował eksperymentalny obóz dla chłopców z różnych warstw społecznych, testując swoje koncepcje szkoleniowe, dostosowane do warunków pokojowych. Podczas obozu chłopcy wykonywali liczne prace leśne związane z utrzymaniem stworzonej infrastruktury, prowadzili obserwacje przyrodnicze, brali udział w grach i ćwiczeniach terenowych.

Sukces tego wydarzenia dał początek ruchowi skautowemu, który okazał się być doskonałym antidotum na problemy społeczno-wychowawcze uprzemysławiających się państw w całej Europie, przeobrażając się w prężny nurt wychowawczy. Tworząc ideę skautingu Baden-Powell czerpał ze zwyczajów różnych ludów (z którymi walczył w ramach służby wojskowej w Indiach czy południowej Afryce) oraz z rozmaitych koncepcji filozoficznych (Baden-Powell i Boehmer, 2005; Ryszka, 2016a, s. 37–39). Fakt tego kulturowego zawłaszczania i kolonialnych działań przedstawiany bywa niestety nie jako nieetyczny, lecz wręcz bohaterski.

Polskim odpowiednikiem skautingu jest harcerstwo, wprowadzające do świata natury poprzez wędrówki, gry terenowe czy podchody, mające na celu nie tylko rozwijanie sprawności fizycznej i sztuki radzenia sobie w terenie, ale również rozwój intelektualny (Śliwerski, 2022, s. 52). Jak zaznacza jednak Palamer-Kabacińska (2021, s. 142), ruch harcerski w Polsce nie jest wierną kopią skautingu, lecz raczej jego połączeniem z założeniami w większości tajnych organizacji młodzieżowych o wielostopniowej strukturze, powstałych z nadzieją na wsparcie działań prowadzących do odzyskania niepodległości państwa. Jak pisze dalej autorka:

Patrząc na dzieje tego ruchu z perspektywy czasu, można zauważyć, że harcerstwo nigdy nie miało stabilnej sytuacji, zawsze zmagало się z problemami – albo wewnątrz- albo zewnątrzorganizacyjnymi, ale zawsze starało się odpowiadać na

aktualne problemy społeczne i potrzeby młodego pokolenia. Podstawowym zadaniem harcerstwa było i jest przygotowywanie młodych ludzi do życia w społeczeństwie (Palamer-Kabacińska, 2021, s. 144).

Pedagogika przeżyć

Skautingiem inspirował się Kurt Hahn, uznawany za ojca edukacji przygodowej, za której prekursorów uważa się Rousseau i Thoreau (Michl, 2011, s. 23). O ile jednak skauting skupiał się na działaniach pozaformalnych, w czasie „po szkole”, o tyle Hahn dążył do wprowadzenia zmian w strukturze systemu edukacji (Palamer-Kabacińska, 2021, s. 25–26). Swoje postulaty pedagogiczne realizował w szkole, którą założył w 1920 roku w Salem. Jak zaznacza Ryszka, „w tej elitarnej placówce próbowano realizować program zmiany społecznej, po części zastępując lub wyręczając bogatych rodziców uczniów, którzy swoje dzieci izolowali od prawdziwych wyzwań ideowych, społecznych, politycznych, ekonomicznych lat 20. XX wieku” (Ryszka, 2016a, s. 43), co koresponduje z przedstawionymi powyżej poglądami Rousseau.

Wobec nadchodzących faszystowskich porządków w Niemczech, w 1933 roku, ze względu na swoje antynazistowskie poglądy i żydowskie pochodzenie, wyemigrował do Szkocji, gdzie w Gordonstoun założył brytyjski odpowiednik szkoły z Salem. W 1941 roku utworzył egalitarną szkołę żeglarską *Outward Bound*², która organizowała krótkie przeszkolenia na morzu. Z czasem stała się ona bazą do rozwoju organizacji zrzeszającej tysiące osób w oddziałach na całym świecie, skupionej na rozwijaniu umiejętności praktycznych i zdolności umysłowych. Koncepcja pedagogiki przeżyć Hahna opierała się na obserwacji młodego pokolenia zachodniego społeczeństwa lat 20. XX wieku. Jak sam jednak podkreślał, „Wszystko zostało skradzione Hermanowi Lietzowi, Goethemu, Platonowi i Public Schools oraz skautom” (Michl, 2011, s. 31). Hahn określił cztery wady przyczyniające się do ówczesnego kryzysu społecznego oraz odpowiadającą na nie „terapię przeżyć”. Wśród wad wymieniał: zanik tężyzny fizycznej, poczucia służby, inicjatywy i spontaniczności oraz troskliwości. Działaniami zaradczymi były kolejno: treningi fizyczne i zespołowe ćwiczenia sportowe, służba i pomoc na rzecz innych, wyprawy, ekspedycje oraz praca projektowa, której celem było wytworzenie konkretnych produktów

² Termin *outward bound* pochodzi z angielskiej terminologii marynistycznej i oznacza załadowany statek gotowy do wyjścia w morze. Nazwa ta miała podkreślać gotowość młodzieży do wyruszenia ku nowym przygodom (Michl, 2011, s. 23; Ryszka, 2016a, s. 56).

lub usług (Michl, 2011, s. 30–32; Palamer-Kabacińska, 2021, s. 27; Ryszka, 2016a, s. 46–47).

Pedagogika przeżyć, w Niemczech funkcjonująca pod nazwą *Erlebnispädagogik*, w porównaniu do skautingu określana jest jako bardziej uniwersalna etycznie, neutralna światopoglądowo i elastyczna w obszarze wartości. Nie ingeruje ona bowiem w prywatne postawy i przekonania. Skauting stara się natomiast wywierać całościowy wpływ na jednostkę. Do jego masowej popularności, większej niż w przypadku pedagogiki przeżyć, przyczyniły się z kolei skodyfikowane wartości i dobrze opisana metodyka.

Koncepcja Hahna proponuje współpracę i współdziałanie zamiast współzawodnictwa i rywalizacji. Działania w obrębie pedagogiki przeżyć mogą być bardziej krótkotrwałe i doraźne, zespół nie musi być stały, może być dobierany według potrzeb konkretnych projektów i stawianych celów.

Różnice widoczne są także w roli lidera, przywódcy grupy. W skautingu jest to „starszy brat”, drużynowy będący wzorem osobowym, natomiast w pedagogice przeżyć – nienarzucający się osobistą postawą towarzysz.

Elementem spajającym obydwie podejścia jest natomiast przyroda. Dla Baden-Powella była ona naturalnym środowiskiem aktywności skautów, osnową dla przygód, wyrabiania charakteru oraz źródłem impulsów i doświadczeń, a więc swego rodzaju atrakcją pozwalającą doświadczać samego siebie i swoich sprawności (Paluch, 2022, s. 20). Hahn do powyższych wartości związanych z aktywnością w przyrodzie dodał element pedagogiczny. Dla niego natura była także dodatkowym nauczycielem, wpływającym na wszystkie edukacyjne procesy (Ryszka, 2016a, s. 53–54).

Geograficzno-społeczne uwarunkowania rozwoju edukacji w naturze

Po II wojnie światowej wzrósł wiek obowiązkowej edukacji. Zmniejszono liczbę godzin wychowania fizycznego, nie kontrolując, ile czasu dzieci spędzają na dworze. Wzrosły także społeczne oczekiwania związane z zapewnieniem dzieciom bezpieczeństwa, co zniechęcało do prowadzenia edukacji w terenie. Według Knight do takiego stanu rzeczy, charakterystycznego dla Wielkiej Brytanii, nie doszło w krajach skandynawskich, gdzie edukacja w plenerze rozwijała się jako powszechna norma (Knight, 2013, s. 4). Wśród przyczyn takiego zróżnicowania można dopatrywać się po pierwsze rzeźby terenu, a po drugie udziału w handlu międzynarodowym i rozwoju przemysłowym. Liczne wyspy, góry i fiordy ułatwiały codzienny kontakt z naturą, ale nie były dobrym zapleczem dla powstających w zachodniej Europie gęsto zaludnionych miast i fabryk. Wśród

mieszkańców Półwyspu Skandynawskiego relacja z naturą nie została więc nigdy zerwana (Cree i McCree, 2012a, s. 33).

Szlaużys wskazuje, że w Polsce pierwsze koncepcje wychowania przez kontakt z naturą pojawiły się w latach dwudziestych ubiegłego wieku (Szlaużys, 2019, s. 97). Odwołuje się przy tym do artykułu Sonelskiego i Magiera, którzy analizując teksty literackie z tego okresu, poszukiwali źródeł polskiej edukacji poprzez przyrodę. Zwrócili oni uwagę m. in. na sformułowaną przez Marię Rodziewiczównę w książce „Lato leśnych ludzi” koncepcję „leśnego ludzia” (pisownia oryginalna), który miał być jednym z elementów przyrody, a nie jej panem. Autorzy zwracają uwagę, że takie założenie leży u podstaw nowożytnej ekologii (Sonelski i Magiera, 2016, s. 200).

Ogródki przedszkolne i szkolne

W polskiej historii myśli pedagogicznej można jednak odnaleźć więcej koncepcji i praktyk związanych z edukacją w naturze. O wiele częściej niż współcześnie przedszkola dysponowały niegdyś ogrodami zapewniającymi bogate środowisko wychowawczo-dydaktyczne. Wskazywano wręcz, iż ogród jest jednym z niezbędnych warunków wychowania przedszkolnego, ponieważ najodpowiedniejszym terenem wychowania przez przyrodę jest sama przyroda. W latach 70. ubiegłego wieku jako przyszłościowy model przedszkola przedstawiano placówkę, w której ogród stanowiłby przedłużenie sali. Co ważne, zaznaczano, iż prace ogrodnicze przybliżają dzieciom nie tylko zagadnienia przyrodnicze, ale także umożliwiają zrozumienie ludzkiej pracy, jej trudu i efektów. Poprzez obcowanie z ziemią, roślinami i zwierzętami dzieci miały zaczynać rozumieć związki poszczególnych elementów środowiska, w tym człowieka, co miało wpływać na postawę poszanowania życia we wszystkich jego formach (Frątczak i Frątczak, 1977, s. 8–12).

Szkoły sanatoryjne

Wiele cech wspólnych z współczesnymi leśnymi placówkami edukacyjnymi posiadały szkoły sanatoryjne, takie jak Prywatne Gimnazjum Sanatoryjne w Rabce, działające w latach 1924-1939. Poza usytuowaniem i stosowanymi metodami edukacyjno-wychowawczymi, warto wymienić także fakt elitarności placówki. Uczniowie mieli być wyposażeni w odpowiednią odzież umożliwiającą rekreację na świeżym powietrzu w różnych warunkach pogodowych, np. palto lub futro, worek futrzany do werandowania,

śniegowce oraz leżak. Uczęszczanie do szkoły wiązało się również z opłatą wysokiego chesnego, na które stać było tylko nielicznych.

Dzięki tym opłatom, przyjmowano jednak również corocznie kilkoro dzieci z uboższych środowisk. Szkoła znajdowała się poza miastem, w lesie. Przy odpowiedniej pogodzie zajęcia odbywały się na świeżym powietrzu, dopiero pod koniec listopada przenoszono się do środka. Budynki zaprojektowano tak, aby w pełni korzystać z dobroczynnego wpływu przyrody. Duże okna zapewniały odpowiednią ilość światła dziennego, taras służył do werandowania podczas opadów. Altany oplecione były różami i dzikim winem, korzystano z plonów ogrodu szkolnego. Park okalający szkołę pielęgnowano jedynie częściowo, resztę pozostawiając naturze. Dyrektor Wieczorkowski poszukiwał także najzdolniejszych spośród nauczycieli, wymagając od nich wiedzy, umiejętności jej przekazywania oraz prezencji (Chomątowska, 2024, s. 161–166; Świder i Urlińska, 2016, s. 233).

Ogrody Jordanowskie

Na szczególną uwagę zasługuje także międzywojenna działalność Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, które przyczyniło się do powstawania ogrodów jordanowskich, kolonii letnich i szkół na świeżym powietrzu (Oleńska-Pawlak i Jedynak, 1988, s. 139). Pomysł zakładania parków czy ogrodów dedykowanych specjalnie dzieciom był wówczas rewolucyjny na skalę światową. Ogrody jordanowskie powstawały na terenach polskich od końca XIX wieku. Były to obiekty, w których zabawa odbywała się na łonie natury. Jednocześnie ogromną wagę przykładano do wychowania i nauki dzieci. Pierwszy Miejski Park Doktora Jordana powstał w 1887 roku w Krakowie. Znajdowały się tam place i boiska do gier i zabaw, staw zamieniany zimą w ślizgawkę, pawilon gimnastyczny, mleczarnia. W celach dydaktycznych usytuowano w przestrzeni popiersia słynnych Polaków. Animatorzy prowadzili także zajęcia, ćwiczenia i warsztaty (Czałczyńska-Podolska, 2016, s. 114). Rozmowy, pogadanki i śpiewy były integralnym elementem zabaw (Majdecki, 2008, s. 366). Dzieci mogły również pływać łódką, strzelać z łuku czy pomajsterkować lub uprawiać ogródek warzywny i kwiatowy (Siwicki, 2021, s. 326–327). Realizacje takich przestrzeni były nieliczne i prekursorskie aż do końca XIX wieku. W wydanej w 1938 roku broszurze Centralnego Towarzystwa Ogrodów Jordanowskich możemy przeczytać:

Teoretycznie każda matka zdaje sobie sprawę z tego, jak ważnym dla zdrowia jej dziecka jest ruch na świeżym powietrzu. Tymczasem, w praktyce, piękna ta teoria

wpajana daremnie przez lekarzy, ogranicza się w czasie dziewięciu miesięcy jesieni, zimy i wczesnej wiosny, do godzinnego «spacerku» po ulicy, z dzieckiem trzymanym kurczowo za rękę (Centralne Towarzystwo Ogrodów Jordanowskich, 1938, s. 1–2).

Pomimo upływu blisko 90 lat, cytat ten wydaje się być zatrzważająco aktualny, wskazując na pilną potrzebę tworzenia przestrzeni inspirowanych powyższymi koncepcjami.

Hartowanie

Historia edukacji w kontakcie z przyrodą nie ogranicza się tylko do miejsc, ale również metod wychowawczych. W polskich przewodnikach metodycznych dla nauczycielek przedszkola, do niedawna często wspomniane było także pojęcie hartowania. Rozumiane było ono jako każde działanie wzmacniające organizm i zwiększające odporność na czynniki zewnętrzne środowiska, a więc między innymi zapewnianie dziecku takich warunków, aby na jego organizm oddziaływały powietrze, słońce i woda (Jaczewski, 1993, s. 95).

Obecnie koncepcje edukacji i terapii powiązane ze środowiskiem przyrodniczym pojawiają się najliczniej w krajach o najwyższym stopniu technicyzacji. Rządy niektórych państw dostrzegły już, iż odnawianie więzi ludzi z przyrodą może pełnić istotną rolę nie tylko w edukacji, ale także w profilaktyce zdrowotnej, zarówno w obszarze zdrowia fizycznego, jak i psychicznego (Cree i Robb, 2021, s. 26). Coraz częściej przywołuje się teorię biofilii Wilsona, według której mamy ewolucyjną potrzebę przebywania w przyrodzie i z przyrodą (Cree i Robb, 2021, s. 23). Wydaje się więc, iż główną przyczyną rosnącej popularności edukacji w plenerze jest oddalanie się człowieka od otaczającej i tworzącej go natury. Jednym ze współczesnych rozwiązań w tym obszarze, obok nieformalnej terenowej edukacji przyrodniczej prowadzonej przez różne podmioty, ekoterapii czy rekreacji w środowisku naturalnym, są przedszkola i szkoły leśne. Christ podkreśla, że wydają się one być pewnego rodzaju powrotem do przeszłości, do czasów, gdy dzieci spędzały większość czasu na świeżym powietrzu, w kontakcie z naturą (Christ, 2018, s. 209).

1.3. Przedszkola leśne na świecie

Szwecja

Wielu badaczy wskazuje, iż początków leśnych przedszkoli należy poszukiwać w krajach skandynawskich. Jurkiewicz (2020, s. 120) przytacza, iż „przyjmuje się, że swoje początki przedszkola leśne mają w Szwecji. Tam od roku 1892 działa fundacja Friluftsförbundet, która organizuje dzieciom w różnym wieku aktywności w otoczeniu przyrody przez cały rok”. Pieprzyk (2015, s. 127) przedstawia powyższą organizację jako oferującą „całoroczną aktywność na łonie natury dla dzieci w różnym wieku”, konstatując, iż w Szwecji swoje korzenie ma „leśna pedagogika”. Na stronie internetowej stowarzyszenia możemy przeczytać: „Friluftsförbundet [Szwedzkie Towarzystwo Outdoorowe] jest organizacją pozarządową, aktywnie promującą outdoorowy styl życia od 1892” (Swedish Outdoor Association, b.d.).

Wydaje się, iż Szwecja jest przykładem państwa, w którym starannie pielęgnuje się więź z przyrodą wśród wszystkich pokoleń, szczególnie dzieci. Edukacja w plenerze nie stanowi jednak w tym kraju alternatywy, lecz jest fundamentalnym elementem koncepcji pedagogicznej w przedszkolach i szkołach. Programy nauczania kładą nacisk na relację dziecka z naturą, a uczniowie spędzają na dworze około 3–5 godzin w zależności od pory roku, bawiąc się i ucząc poprzez eksplorację otoczenia. Na wyróżnienie zasługują inicjatywy powstałe w ramach przywołanego stowarzyszenia, takie jak *Skogsmulle* oraz filozofia pedagogiki w naturze *Come Rain or Shine* (w języku szwedzkim – *I Ur och Skur*) (Adamczewski i Nagae, 2022, s. 80). *Skogsmulle* to fikcyjna postać przypominająca trolla, wokół której stworzono program nauczania w przyrodzie zapoczątkowany w 1957 roku. Na stronie stowarzyszenia Friluftsförbundet możemy przeczytać, iż jest to „uwielbiana postać, która przez lata zapoznała setki tysięcy dzieci z naturą” (Friluftsförbundet, b.d.). *I Ur och Skur* to z kolei szersza koncepcja pedagogiczna powstała w 1985 roku, zakładająca zajęcia na łonie natury i stosowana w przedszkolach i szkołach, które uzyskały odpowiednią licencję i przeszkolenie kadry (*I Ur och Skur*, b.d.).

Dania

Najczęściej uznaje się jednak, iż koncepcja przedszkoli leśnych jako odrębnych instytucji skupionych na wychowaniu przedszkolnym narodziła się w Danii w latach 50. ubiegłego wieku. Badacze podają, że po raz pierwszy terminu „leśne przedszkole” użyto

w 1954 roku. Dunka Ella Flatau z Søllerød codziennie spacerowała wraz z czworgiem swoich dzieci do lasu, inspirując innych rodziców (Ordon, 2019, s. 114). Z czasem w tych codziennych wyprawach zaczęły brać udział dzieci sąsiadów. W ten sposób rozwinęła się rodzicielska inicjatywa, która wkrótce zaowocowała pierwszym leśnym przedszkolem (w języku duńskim – *skovbørnehave*) (Janik, 2015, s. 134; Pieprzyk, 2015, s. 127). Na stronie Uniwersytetu Kopenhaskiego możemy z kolei przeczytać, że „Najstarszym przedszkolem przyrodniczym w Danii jest *Wędrujące Przedszkole Elli Flatau*. Powstało w 1952 roku, w tym samym czasie, gdy w Kopenhadze powstały pierwsze przedszkola dla migrantów” (Ejbye-Ernst, 2013). Szacuje się, że co dziesiąte przedszkole w Danii opiera się na edukacji na świeżym powietrzu, w otoczeniu natury (Ejbye-Ernst, 2013; Słowackie Stowarzyszenie Leśnych Klubów Dziecięcych, b.d.).

Niemcy

Idea duńskich leśnych przedszkoli zaczęła rozprzestrzeniać się do innych państw, początkowo głównie dzięki wizytom studyjnym badaczy, studentów i praktyków z Niemiec czy Wielkiej Brytanii. Wskazuje się jednak także, że wśród przyczyn powstawania tego typu inicjatyw w Niemczech należy wyróżnić trudne warunki, jakie panowały bezpośrednio po wojnie. Większość budynków przedszkoli została zniszczona podczas bombardowań, a w pozostałych brakowało okien, drzwi lub działającego ogrzewania. Dzieci błąkały się po zasypanych gruzem ulicach. Sytuacja ta wymusiła na kobietach i nauczycielkach organizację opieki, która odbywała się w dużej mierze na zewnątrz, w parkach czy pobliskich lasach. Podczas trudniejszych warunków pogodowych korzystano z prowizorycznych schronień. Sytuacja trwała do lat 50., kiedy zaczęto budować nowe przedszkola (Heller, 1999, s. 89).

W 1968 roku w Wiesbaden Ursula Suben, nie zdając sobie sprawy z istnienia tego rodzaju placówek w Danii, otworzyła wędrowne przedszkole leśne, które, wobec powyższych informacji, często niesłusznie przedstawiane bywa jako pierwsza placówka tego rodzaju w Niemczech (Janik, 2015, s. 134; Ordon, 2019, s. 114; Pieprzyk, 2015, s. 127–128; Szlauzys, 2019, s. 98). Polskie źródła podają, iż zmusiła ją do tego śmierć męża i samotne wychowywanie ich pięcioletniego syna, dla którego nie mogła znaleźć opieki ze względu na niedostatek miejsc w przedszkolach (Pieprzyk, 2015, s. 127). W źródłach niemieckich można z kolei odnaleźć informację, iż Suben zajęła się organizacją przedszkola, gdy jej syn rozpoczął naukę w szkole i miała dzięki temu wolne poranki (Forssman, 2018). Nie posiadała wykształcenia pedagogicznego, dlatego jej przedszkole

początkowo nie otrzymało oficjalnej rekomendacji władz ani dotacji od państwa. Funkcjonowało w zakresie prywatnym, utrzymując się ze składek rodziców³. Wskazuje się, że z wypracowanego przez Suben modelu nie rozwinęły się kolejne inicjatywy, a idea edukacji leśnej pozostała niedoceniona przez ponad dwie dekady (Ordon, 2019, s. 114; Pieprzyk, 2015, s. 127). Jednocześnie należy zaznaczyć, iż przedszkole to funkcjonuje nieprzerwanie do dziś, będąc najdłużej działającą placówką tego rodzaju u naszych zachodnich sąsiadów (Forssman, 2018)⁴.

Niezależnie od wspomnianej powyżej inicjatywy, w 1991 roku początkujące nauczycielki Petra Jäger i Kerstin Jebsen, po przeczytaniu w czasopiśmie pedagogicznym *Spielen und Lernen* („Baw się i ucz”) artykułu Ursuli Friedrich pt. „Przedszkole bez drzwi i ścian” (Friedrich, 1991), opisującego funkcjonowanie duńskich leśnych przedszkoli i po odbyciu wizyt studyjnych w Danii, założyły Stowarzyszenie Przedszkola Leśnego we Flensburgu⁵. Ich wysiłek doprowadził do przekonania władz i otwarcia w 1993 roku pierwszego państwowego leśnego przedszkola w Niemczech. Dzień jego powstania, 3 maja, został wybrany na Międzynarodowy Dzień Leśnych Przedszkoli, który jest corocznie obchodzony na całym świecie (Forest Kindergarten International Federation, 2026; Słowackie Stowarzyszenie Leśnych Klubów Dziecięcych, b.d.). Petra Jäger do dziś prowadzi placówkę we Flensburgu, a także propaguje przedszkola leśne na skalę międzynarodową, organizując liczne wydarzenia i konferencje. Obecnie w Niemczech funkcjonuje blisko 3000 przedszkoli przyrodniczo-leśnych oraz grup przyrodniczo-leśnych, a także zrzeszające je stowarzyszenie (Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten, b.d.).

³ W takim modelu funkcjonują obecnie w Polsce przedszkola leśne prowadzone jako działalności gospodarcze poza systemem oświaty, działające na zasadzie całodziennych warsztatów edukacyjnych (patrz rozdział 1.5.3).

⁴ Więcej informacji o przedszkolu i jej założycielce na stronie placówki: <https://lfuzjzfi-ug-ughfrszf.jimdofree.com/aktuelles/>; data dostępu: 07.05.2026 r.

⁵ W polskiej literaturze przedmiotu można odnaleźć błędne informacje wskazujące, że to Jäger i Jebsen były autorkami wymienionego artykułu (Janik, 2015, s. 134; Ordon, 2019, s. 114; Szlaużys, 2019, s. 98). Petra Jäger (którą miałam przyjemność poznać osobiście podczas Międzynarodowej Szkoły Letniej dla praktyków przedszkoli leśnych w Czechach w 2024 roku), opisuje początki przedszkola we Flensburgu na stronie internetowej placówki, jednoznacznie wskazując na inspirowanie się duńską koncepcją: <https://www.waldkindergarten.de/?lang=DE>, data dostępu 07.05.2026.

Wielka Brytania

Wizyty studyjne w duńskich przedszkolach leśnych były także początkiem rozwoju tego rodzaju placówek w Wielkiej Brytanii. Studentki z Bridgwater College w Somerset odwiedziły Danię w 1995 roku, aby zapoznać się z tamtejszymi rozwiązaniami, a następnie wdrożyć je w macierzystym Centrum Wczesnego Rozwoju (O'Brien, 2006, s. 7). Po powrocie wprowadziły zaobserwowane praktyki w uczelnianym żłobku, dostosowując je do lokalnych, odmiennych kulturowo warunków. Skandynawskie normy społeczne dotyczące wczesnej edukacji i podejścia do natury, oparte na systemie Fröbela i swobodnej zabawie oraz dopuszczaniu ryzyka, odbiegały bowiem od realiów brytyjskich (Knight, 2013, s. 6).

Na podstawie tych doświadczeń w 1995 roku rozpoczęto szkolenie nauczycieli wczesnej edukacji w zakresie *Forest School*, czyli specjalistycznego podejścia do nauczania, które wpisuje się w szerszy kontekst edukacji na świeżym powietrzu i w lesie (Cree i McCree, 2012b, s. 33). Knight (2013, s. 16) podkreśla, że wszyscy praktycy tego podejścia czują, czym ono w istocie jest, jednak jego wyjątkowość sprawia, iż trudno określić je ścisłymi definicjami. Był to jednak niezbędny etap na drodze do upowszechnienia modelu *Forest School* w coraz szerszych kręgach. W 2012 roku zainaugurowano działalność Stowarzyszenia Szkół Leśnych (Forest School Association), zajmującego się m. in. zrzeszaniem i szkoleniem kadr oraz ustalono obowiązującą definicję i zasady dobrych praktyk w tym obszarze⁶.

Forest School to „inspirujący proces, który oferuje WSZYSTKIM osobom uczącym się regularne okazje do osiągnięcia sukcesów, rozwijania pewności siebie i poczucia własnej wartości poprzez praktyczne doświadczenia edukacyjne w lesie lub naturalnym środowisku z drzewami” (Cree i McCree, 2012b, s. 33; Knight, 2013, s. 16). Jego etos stanowi sześć zasad. Wedle nich *Forest School*:

- jest długotrwałym procesem obejmującym częste, regularne, sesje w przestrzeni przyrodniczej, nie jednorazową wizytą - odbywa się co

⁶ Podobnej sytuacji doświadczamy obecnie w Polsce. Ze względu na brak regulacji prawnych, zarówno praktycy, jak i naukowcy posługują się różnymi koncepcjami przedszkola leśnego, nawiązując do rozwiązań realizowanych w innych krajach (patrz rozdział 1.5.1). Ustalenie spójnej definicji dotyczącej stricte polskich placówek tego typu będzie niezbędnym krokiem do zmiany obecnego stanu. Działanie to, uwzględniające kolektywne wypracowanie definicji przez przedstawicieli przedszkoli działających jako leśne z całej Polski, stanowi jeden z głównych celów Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Przedszkoli Leśnych zarejestrowanego w czerwcu 2024 roku (Statut Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Przedszkoli Leśnych, 2024).

najmniej raz na tygodnie, przez dłuższy okres czasu, możliwie we wszystkich porach roku,

- odbywa się w lesie lub naturalnej, zadrzewionej przestrzeni,
- dąży do holistycznego rozwoju wszystkich uczestników obejmującego aspekt fizyczny, społeczny, poznawczy, językowy, emocjonalny i duchowy, wspierając ich rezyliencję, pewność siebie, niezależność i kreatywność,
- zapewnia możliwość podejmowania ryzyka dostosowanego do warunków środowiska i uczestników,
- jest prowadzona przez wykwalifikowaną kadrę stale podnoszącą swoje kompetencje, której liczebność jest odpowiednio wysoka do liczby uczestników,
- organizuje środowisko uczenia się stawiające osoby uczące się w centrum procesu, doceniając rolę zabawy.

Forest School jest elastycznym podejściem, które można dostosowywać do potrzeb konkretnej grupy i przestrzeni, o ile zachowane są wymienione powyżej elementy (Knight, 2013, s. 17–21). Tłumaczenie brytyjskiej koncepcji edukacji w naturze na język polski może przysparzać pewnych nieporozumień, nazwa sugeruje bowiem, iż chodzi o leśną szkołę, a nie przedszkole, jednak wskazuje się, że *Forest School* obejmuje także grupy najmłodszych, w wieku od 2 do 4 lat⁷ (Knight, 2013, s. 109).

Czechy

Inspiracje z rozwiązań działających już w Niemczech czerpali Czesi. Pionierem u naszych południowych sąsiadów było ekologiczne przedszkole Semínko („Nasionko”) w Pradze, założone w 2003 roku. Pięć lat później, w czasopiśmie Respekt (nr 43/2208) ukazał się artykuł o zagranicznych przedszkolach leśnych, a w kolejnym roku rozpoczęły działalność pierwsze w pełni leśne placówki w Řevnicach, Tišnovie i Pradze. W 2010 roku powstało Stowarzyszenie Przedszkoli Leśnych (Asociace Lesních Mateřských Škol). Czesi ściśle współpracują z Niemcami w zakresie rozwoju swoich przedszkoli i klubów leśnych. Kilukrotnie odbywali tam wizyty studyjne i uczestniczyli we wspólnych projektach.

Po intensywnych staraniach ALMŠ, w 2017 roku przedszkola leśne oficjalnie stały się częścią systemu edukacji w Republice Czeskiej (Elementy, b.d.; Szlauzys, 2019, s. 98). Są one wpisane do Rejestru Szkół i Placówek Szkolnych, otrzymują dofinansowanie,

⁷ Szkołę podstawową (*Primary School*) rozpoczyna się w Wielkiej Brytanii od 5 roku życia.

a dzieci mogą odbywać w nich obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne. Poza przedszkolami funkcjonują również Kluby Leśne, dostosowane do możliwości i potrzeb lokalnych społeczności, kontrolowane przez rodziców (Słowackie Stowarzyszenie Leśnych Klubów Dziecięcych, b.d.). W 2024 roku do 160 przedszkoli i klubów leśnych zrzeszonych w ALMŠ uczęszczało łącznie 3406 dzieci⁸ (Asociace lesních mateřských škol, 2024, s. 1). W roku 2026 Stowarzyszenie zmieniło nazwę na *Elementy* – Asociace Elementárního Vzdělávání v Přírodě (Stowarzyszenie Edukacji Elementarnej w Przyrodzie) (Elementy, b.d.).

Słowacja

Na Słowacji od 2010 roku działają Dziecięce Kluby Leśne, zapewniające edukację w naturalnym środowisku. Nie są one jeszcze uregulowane prawnie, większość działa jako stowarzyszenia obywatelskie. Sytuacja ta wynika przede wszystkim z braku odpowiednich regulacji prawnych, związanych z higieną, żywieniem czy infrastrukturą. Wiele klubów działa jednak w pełnym wymiarze godzin, przez pięć dni w tygodniu. Większość placówek powstała z inicjatywy rodziców, którzy utrzymują ich działanie. W 2017 roku powstało Stowarzyszenie Dziecięcych Klubów Leśnych (Asociácia Detských Lesných Klubov). Na liście placówek zrzeszonych w ADLK figuruje obecnie 38 pozycji. Stowarzyszenie podkreśla, iż włączenie placówek leśnych do systemu wczesnej edukacji jest niezbędne, aby stały się one dostępne dla wszystkich rodzin, zarówno pod względem komunikacyjnym, jak i finansowym (Asociácia Detských Lesných Klubov, b.d.; Kubišová, 2022, s. 4).

ZSSR/Ukraina

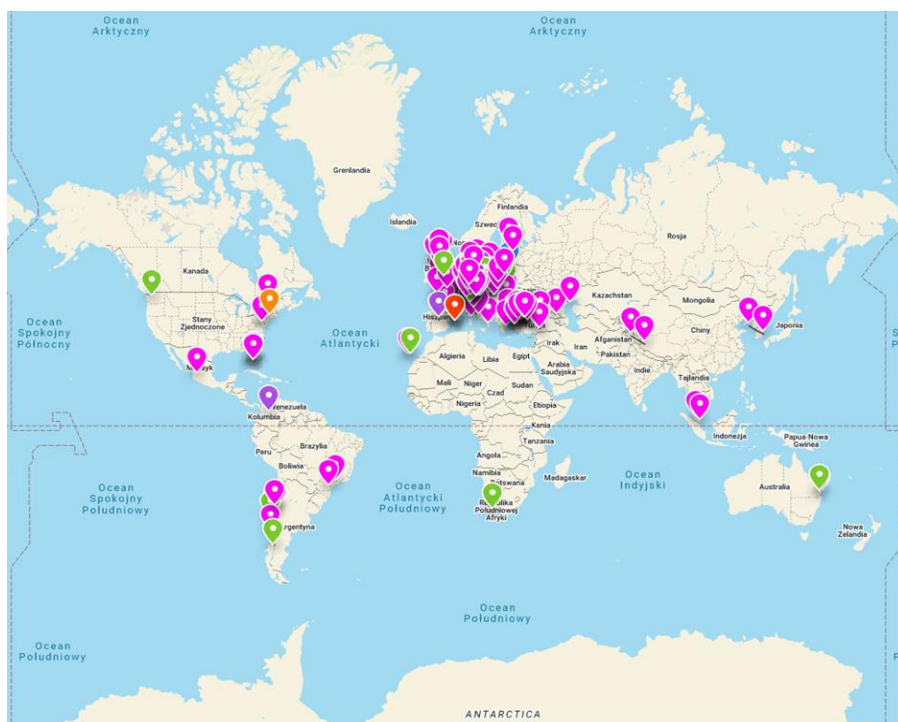
Przykładem próby organizacji edukacji leśnej poza kręgiem państw Europy północno-zachodniej, może być także szkoła pod gołym niebem dla dzieci sześciolatków, którą w 1951 roku założył na terenie ówczesnego ZSRR a dziś Ukrainy, w obwodzie kirowohradzkim V. Sukhomlynskyi. Ponadto, w Ukrainie widoczne są inspiracje m. in. polskimi rozwiązaniami i próby popularyzacji przedszkoli leśnych (Yankovych, 2023,

⁸ Podobne dane dotyczące polskich przedszkoli leśnych zawarto w pierwszym Raporcie o polskich przedszkolach leśnych wydanym przez Ogólnopolskie Stowarzyszenie Przedszkoli Leśnych już w drugim roku jego działania. Czesi rozpoczęli coroczne badania swoich placówek w roku 2020.

s. 49). W kontekście panującej u naszych wschodnich sąsiadów wojny, historia leśnych przedszkoli jest szczególnie ujmująca i pojawia się trudne pytanie: czy zatoczy ona koło?

Inne kraje rozwinięte

Poza wymienionymi powyżej państwami, idea leśnych przedszkoli rozwija się w większości państw tzw. Globalnej Północy, m.in. w Austrii, Szwajcarii, Stanach Zjednoczonych czy Japonii (Christ, 2023, s. 24; Pietrzak-Zawadka, 2019, s. 12; Wolf Fritz i in., 2014), ale także w Turcji (Yalçın i Tantekin Erden, 2025), Włoszech (Agostini i in., 2018) czy Chinach (WenMin i Baki, 2022). Poniższa mapa stworzona przez Międzynarodową Federację Przedszkoli Leśnych przedstawia rozmieszczenie tych placówek na świecie. Należy jednak mieć na uwadze, iż nie są to wszystkie istniejące przedszkola leśne, zaznaczane są bowiem tylko te, które zgłoszą taką chęć do federacji.



Rycina 1. Mapa przedszkoli leśnych na świecie

Źródło: <https://forestkindergartens.world/map>, data dostępu: 07.05.2026 r.

Dokonując przeglądu literatury dotyczącej historii powstawania przedszkoli leśnych i innych form edukacji w naturze, dostrzegłam kilka schematów związanych z warunkami geograficznymi, historycznymi i społeczno-gospodarczymi.

W Skandynawii wychowanie i kształcenie w przyrodzie było nieodłącznym elementem edukacji, nieprzerwanie od początku jej instytucjonalizacji i wprowadzenia

obowiązku nauki (Mańkowska, 2009). Na zachodzie Europy ludzka więź z naturą była natomiast sukcesywnie osłabiana przez postępującą industrializację. Jedynie elity mogły pozwolić sobie na uczęszczanie do pojedynczych placówek organizujących opiekę, wychowanie i edukację na świeżym powietrzu. Po II wojnie światowej do podejmowania pierwszych prób objęcia dzieci opieką w otoczeniu przyrody przyczyniły się natomiast trudne warunki, takie jak zniszczone w bombardowaniach budynki przedszkoli oraz brak infrastruktury.

Widoczne jest także czerpanie wzorców od państw posiadających dłuższe doświadczenie w zakresie edukacji w naturze. Idea przedszkoli leśnych przemieszczała się w Europie, odzwierciedlając kolejność odbudowy państw, a co za tym idzie instytucji opiekuńczych i edukacyjnych, po obydwu wojnach. Niemcy i Brytyjczycy wzorowali się w tym zakresie na Danii, Czesi i Polacy czerpali rozwiązania od Niemców, a Ukraina i Kazachstan (Polski Instytut Przedszkoli Leśnych, b.d.) od nas, Polaków.

Zastanawiające jest jednak, dlaczego przedstawiciele poszczególnych państw nie sięgali do teorii i historycznych praktyk edukacyjnych obecnych już w ich kulturach. Dlaczego najłatwiej znaleźć informację, że pierwsze przedszkole leśne powstało w Niemczech w 1968 roku, a pomija się fakt, iż rozwiązania tego typu pojawiły się dwie dekady wcześniej? Dlaczego młode nauczycielki niemieckie w latach 90. ubiegłego wieku poszukiwały inspiracji w Danii, a nie we własnym kraju? Dlaczego w Polsce dominuje narracja, że edukacja plenerowa to innowacja, która dotarła do nas z krajów skandynawskich? Dlaczego wreszcie czerpaliśmy rozwiązania od zachodnich sąsiadów czy realizowaliśmy projekty naukowe w Skandynawii, a nie staramy się wskrzesić gotowych niekiedy idei, powstałych już w latach przedwojennych na gruncie krajowym?

Odpowiedź na powyższe pytania nie jest głównym celem niniejszej rozprawy i wymagałoby pogłębionych, interdyscyplinarnych analiz dyskursu i źródeł historycznych. Po przeanalizowaniu dostępnej mi literatury, nie sędzę jednak, iż wzorowanie się na zagranicznych koncepcjach jest czymś niewłaściwym. Skłaniam się raczej ku myśleniu, że przyczyna takiego powielającego się schematu leży w chęci odcięcia się od doznanych krzywd z jednej strony⁹, a z drugiej w charakterystycznym dla młodzieńczego umysłu zachwycie ideami „bardziej postępowymi” od lokalnych, uznawanych poprzez obycie z nimi za nudne i niewarte uwagi. Nie bez znaczenia może być także kwestia rosnącego w

⁹ Mam tu na myśli opisywane zniszczenia wojenne, które przyczyniły się do organizowania opieki nad dziećmi w warunkach plenerowych.

siłę dyskursu marketingowego. To, co „zachodnie”, zazwyczaj lepiej się „sprzedaje” i przyciąga szerszą rzeszę zainteresowanych.

Wierne kopiowanie rozwiązań stosowanych w odmiennych kulturowo państwach nie przynosi jednak pozytywnych efektów. Między omówionymi w niniejszym podrozdziale państwami występują różnice w zakresie warunków atmosferycznych, geograficznych, prawnych, a wreszcie w nastawieniu decydentów, rodziców i nauczycieli do edukacji. Polskie przedszkola leśne również musiały odnaleźć swoje sposoby funkcjonowania, adekwatne do potrzeb lokalnych społeczności i warunków przyrodniczych.

1.4. Przedszkola leśne w Polsce

Historia polskich przedszkoli leśnych jest relatywnie krótka, lecz podobnie jak w przypadku innych państw, nie wolna od zawiłości. Różnice w jej wersjach wynikają głównie z braku oficjalnej definicji, równoległych działań kilku pionierskich inicjatyw kierujących się odmiennymi celami (i o różnych umiejętnościach marketingowych oraz możliwościach finansowych) oraz z wzorowania się na odmiennych kulturowo modelach funkcjonowania placówek tego typu.

Literatura przedmiotu odzwierciedla powyższe nieścisłości. Szlaużys wskazuje, iż „idea leśnych przedszkoli pojawiła się w roku 2010 na Kaszubach w Brodnicy Górnej, a w roku 2014 na Żywiecczyźnie zorganizowano pierwsze Przedszkole Leśne. Rok później, w październiku 2015 roku, powstało w Białymstoku Przedszkole Leśne *Puszczyk* powołane z inicjatywy rodziców” (Szlaużys, 2019, s. 97). Nitecka-Walerych podaje z kolei, iż pierwsze przedszkola leśne, prowadzone w niepełnym wymiarze godzin przy szkołach w Przyłękowie, Krzyżówkach i Koszarawie Bystrej (koło Żywca) powstały w 2014 roku. W drugiej połowie 2015 roku powstało zaś przedszkole leśne „Puszczyk” w Białymstoku i „Leśna Droga” w Warszawie. (Nitecka-Walerych, 2019, s. 229–230).

W 2016 roku Fundacja trzy czte ry! prowadząca przedszkole „Puszczyk” powołała Polski Instytut Przedszkoli Leśnych, który od początku deklarował chęć popularyzacji edukacji w naturze i intensywnie promował swoje działania, niewątpliwie wpływając na wzrost zainteresowania edukacją leśną w Polsce. Niestety, przez 10 lat istnienia organizacji tej nie udało się dokonać zmian w polskim prawie oświatowym. Instytut prowadził jednak i prowadzi nadal liczne szkolenia, wizyty studyjne i projekty, w ostatnim czasie odchodząc

od koncentracji na leśnych przedszkolach i propagując swój szerszy „model edukacji w naturze Puszczyk” (Polski Instytut Przedszkoli Leśnych, b.d.).

W międzyczasie w kraju powstawały kolejne placówki, często z inicjatywy mam poszukujących własnych rozwiązań w zakresie organizacji, przestrzeni czy charakteru prowadzonej edukacji. Tworzyła się oddolna sieć bezinteresownego wsparcia, odwiedzano się nawzajem w pierwszych przedszkolach i poszukiwano najlepszych możliwych rozwiązań.

W 2024 roku, wzorem pozostałych państw europejskich, powstało Ogólnopolskie Stowarzyszenie Przedszkoli Leśnych, które obecnie zrzesza ponad 50 członków będących przedstawicielami przedszkoli leśnych z całej Polski. Od momentu rejestracji aktywnie działa na rzecz wprowadzenia przedszkoli leśnych do systemu oświaty, by zapewnić możliwie jak najszerzej grupie rodzin możliwość wyboru edukacji leśnej i pozbawić ją wymuszonej sytuacją prawną elitarności. Według danych wykazanych w Raporcie opublikowanym w 2025 roku przez OSPL, w Polsce funkcjonuje obecnie około 70 przedszkoli leśnych, do których uczęszcza 1351 dzieci (Łoboda, 2025, s. 17, 34). Sposoby ich codziennego funkcjonowania opisane w literaturze przedmiotu przedstawiam w kolejnym rozdziale.

1.5. Funkcjonowanie polskich przedszkoli leśnych

1.5.1. Próby definicji

Wielu autorów wskazuje, iż wartości przedszkoli leśnych oraz ich cele i metody są zawarte w standardach i rekomendacjach oraz w Koncepcji Pedagogicznej Polskich Przedszkoli Leśnych opracowanych przez Polski Instytut Przedszkoli Leśnych (Christ, 2023, s. 24; Preuss i Zaniewska, 2022, s. 119; Rosińska, 2024, s. 360). Należy jednak zaznaczyć, iż dokumenty te nie powstały na drodze demokratycznie wypracowanych porozumień opartych na konsultacjach z całym środowiskiem. Autorami wskazanej powyżej Koncepcji, bazującej na rozwiązaniach niemieckich, są Agata Preuss i Rafał Ryszka (Preuss, 2023, s. 53). Brak oficjalnie obowiązującej definicji wynika z sytuacji prawnej tego typu placówek, którą omawiam w dalszej części niniejszego rozdziału.

Definicje ogólne

Preuss i Zaniewska określają, że przedszkola leśne to:

Placówki opiekuńczo-wychowawcze, w których zajęcia są prowadzone przez cały rok szkolny, a kształcenie odbywa się głównie na zewnątrz, poza obiektem. Obiekty służą tylko do pobytu okazjonalnego, ograniczonego czasowo. (...) Przedszkola leśne spełniają wymagania stawiane przedszkolom w rozumieniu polskiego prawa oświatowego w zakresie kwalifikacji kadry, prowadzenia dokumentacji pracy oraz realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i rocznego przygotowania przedszkolnego (Preuss i Zaniewska, 2022, s. 119–120).

Każde przedszkole leśne pracuje jednak w oparciu o własną koncepcję, program i zasady, które nie zawsze zostają zwerbalizowane lub spisane.

Nitecka-Walerych (2019, s. 229) wskazuje, iż nie ma jednej, oficjalnie przyjętej definicji leśnego przedszkola, jednak uznaje się za nie miejsce „oferujące dzienną opiekę nad dziećmi w wieku przedszkolnym, którego wychowankowie, niezależnie od pogody, spędzają cały lub większą część czasu na świeżym powietrzu i łonie natury, w wyznaczonym ku temu obszarze przyrodniczym”.

Wskazuje się również, że istotą koncepcji pedagogicznej leśnych przedszkoli jest wychowanie „bez drzwi i ścian” (Janik, 2015, s. 134) i bezpośredni kontakt z naturą oraz życie w niej i w zgodzie z nią (Nitecka-Walerych, 2019, s. 235). Christ (2023, s. 21) podkreśla jednak, że leśne przedszkola nie polegają jedynie na umiejscowieniu w terenie zielonym i spędzaniu czasu w otoczeniu przyrody.

Powołując się na definicję przedszkola publicznego (artykuł 13 ustawy Prawo oświatowe) oraz podstawę programową wychowania przedszkolnego, S. Godawa (2023, s. 57) proponuje z kolei, aby przedszkolem leśnym nazywać:

Przedszkola publiczne, przedszkola niepubliczne i inne formy wychowania przedszkolnego, które realizują programy wychowania przedszkolnego, uwzględniające podstawę programową wychowania przedszkolnego, gdzie głównym miejscem realizacji tych zadań jest las, czyli przestrzeń o zwartej powierzchni co najmniej 0,10 ha, pokryta roślinnością leśną, z przeważającym udziałem form drzewiastych, związanymi z nią zwierzętami oraz wykorzystywanym przez rośliny i zwierzęta podłożem geologicznym, glebą, wodą i klimatem. Przedszkola leśne mają zatrudniać nauczycieli posiadających kwalifikacje do zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego.

Tak szczegółowe kryteria autor motywuje obawą o nadużywanie nazwy „przedszkole leśne” przez placówki usytuowane przy plaży, w parkach czy w otoczeniu zieleni miejskiej, które powinny być może nosić raczej miano „przedszkola outdoorowego” (S. Godawa, 2023, s. 57). To rozróżnienie nie jest w mojej opinii konieczne. Mogłoby okazać się wręcz ograniczające w praktyce edukacyjnej i w próbach legislacji tego typu placówek ze względu na zróżnicowane możliwości przestrzenne. Wszystkie wymienione przez badacza środowiska mogą przyczynić się do rozwoju głębokiej więzi dzieci z przyrodą, co wydaje się być podstawowym celem wszystkich przedszkoli leśnych, niezależnie od charakteru przestrzeni, jaką dysponują. Nawet pozornie uładowana przyroda miejskiego parku zapewnia dużo bogatsze możliwości międzygatunkowych spotkań w porównaniu z typową salą przedszkolną. W obecnej sytuacji prawnej, gdy formalnie pomijana jest kategoria „przedszkola leśnego”, trudno także wyobrazić sobie funkcjonowanie tych placówek jako przedszkoli publicznych, niemniej byłoby to godne podziwu i pożądane ze względu na wysoki stopień inkluzyjności społecznej rozwiązanie.

Definicje oparte o liczbowe wskaźniki pobytu na dworze

Bardzo często, zarówno w literaturze naukowej, jak i szarej, powielana jest informacja, wskazująca, że „koncepcja organizacyjna tego typu placówek zakłada, że 80% czasu pobytu w placówce dzieci spędzają na świeżym powietrzu” (Szlauzys, 2019, p. 97). Mimo usilnych prób nie udało mi się odnaleźć źródła tego założenia ani propozycji sposobu obliczenia, czy dana placówka spełnia to kryterium. Sądzę, iż jest to nadinterpretacja tekstu Janik, która w jednym z pierwszych artykułów naukowych w języku polskim dotyczących leśnych przedszkoli napisała:

W Polsce funkcjonuje niewiele placówek określanych mianem leśnych przedszkoli.

Jedną z nich jest powstałe z inicjatywy rodziców w październiku 2015 roku Przedszkole Leśne Puszczyk w Białymstoku. Zgodnie z koncepcją przedszkola dzieci 80 procent czasu spędzają na świeżym powietrzu (Janik, 2015, p. 133).

Przedstawicielki „Puszczyka” najprawdopodobniej oparły przedstawianą przez siebie definicję na modelu funkcjonowania własnej placówki. Stwierdzają, iż przedszkole leśne to „miejsce, w którym dzieci codziennie około 80% czasu spędzają na dworze, bawiąc się i ucząc w otoczeniu przyrody, bez tradycyjnych zabawek” (Preuss i Zaniewska, 2022, p. 84). Zadeklarowany przez właścicielki jednej placówki czas pobytu na dworze, został więc przypisany wszystkim przedszkolom leśnym w kraju. Kolejni autorzy powielali tę informację, niekiedy zniekształcając ją dodatkowo błędem matematycznym, wskazując, iż

w leśnych przedszkolach „proporcja czasu spędzanego pod gołym niebem do czasu w pomieszczeniu wynosi od 20 do 80%” (Nitecka-Walerych, 2019, p. 229; Stawarz, 2023, p. 207).

Tymczasem sam wspomniany powyżej Rafał Ryszka (współautor koncepcji przedszkoli leśnych opracowanej przez PIPL), wskazywał jedynie, iż „główna różnica między leśnymi przedszkolami a zwykłymi polega na tym, że «leśne» maluchy spędzają większość czasu na łonie natury i bawią się tym, co znajdują w przyrodzie” (Ryszka, 2021a, s. 15).

Wobec braku kompleksowych badań empirycznych, opisujących stan i sposoby funkcjonowania polskich przedszkoli leśnych, trudno było do niedawna stwierdzić, na ile wskazane powyżej definicje oddają faktyczny charakter działalności tego typu placówek w naszym kraju. Na podstawie danych zebranych w 2025 roku przez Ogólnopolskie Stowarzyszenie Przedszkoli Leśnych można wywnioskować, iż zaprezentowane wcześniej definicje jedynie częściowo pokrywają się z rzeczywistością. Omijają niektóre ważne aspekty związane m. in. z wyżywieniem, formami pracy czy warunkami przestrzennymi (Łoboda, 2025).

Dodatkowo, obserwując działalność poszczególnych przedszkoli leśnych w praktyce, ale także śledząc ich profile w social mediach czy analizując literaturę przedmiotu, można zauważyć dwa modele funkcjonowania tego typu placówek. Pierwszy wydaje się opierać na antropocentrycznych założeniach, skupiając się głównie na dobrostanie człowieka, rozwoju dziecka i korzyściach, które można czerpać z natury. Placówki pracujące w oparciu o tego rodzaju wartości wskazują na przykład, iż ich główną ideą jest „wykorzystywanie natury jako codziennego otoczenia do zabawy, nauki, a co za tym idzie do przeciwdziałania zespołowi deficytu natury” (Preuss, 2023, s. 48) lub „umożliwienie dzieciom przeżycia wspaniałej przygody” (Preuss i Zaniewska, 2022, s. 84, 97).

Drugi model koncentruje się na relacyjności i dobrostanie wszystkich elementów poszerzonej wspólnoty tworzącej przedszkole. Edukacja ludzi, zarówno dzieci, jak i dorosłych rodziców i nauczycieli, ma więc nie tylko skupiać się na osobistych korzyściach, ale wspierać zdrowie całego ekosystemu, a w przyszłości zaowocować także podejmowaniem działań na rzecz ochrony przyrody (Łoboda, 2025b). Przedstawiciele tego podejścia wskazują m. in., że „najważniejszym wyzwaniem dla ludzkości w obliczu kryzysu klimatyczno-ekologicznego jest zmiana systemu wartości na bardziej ekologiczny,

holistyczny, rewerencyjny, a co się z tym wiąże – wypracowanie nowego paradygmatu edukacji” (Mrozowski i Andrykowska, 2022, s. 693). Formowanie się proponowanych przeze mnie modeli uwidacznia się m. in. w różnych przyczynach powstania placówek.

1.5.2. Powody powstania

Wiele polskich przedszkoli leśnych powstało, podobnie jak w krajach sąsiednich, z inicjatywy rodziców, poszukujących dla swoich dzieci odpowiedniej według nich placówki (Chyra, 2019, s. 40). Liderki wspomnianego „Puszczyka”, zaznaczają, iż przedszkole powstało z inicjatywy dwóch mam, które „chciały stworzyć miejsce, w którym ich dzieci będą rozwijały się w poczuciu bezpieczeństwa, szczęścia i w bliskim kontakcie z naturą; przedszkole, które oprócz zapewnienia dzieciom optymalnych warunków rozwoju będzie odpowiadało na ich codzienne potrzeby” (Preuss i Zaniewska, 2022, s. 85).

Powodem podjęcia tak odważnego kroku, jakim jest założenie własnej placówki, zamiast zapisania dziecka do przedszkola już istniejącego w okolicy, często jest różnie rozumiane niezadowolenie z ograniczeń tradycyjnej edukacji przedszkolnej (Szlaużys, 2019, s. 96) i chęć zmiany w kierunku „bardziej wartościowych form nauczania” (Stawarz, 2023, s. 208). Rosińska (2024, s. 358–359) wskazuje z kolei, iż leśne przedszkola są odpowiedzią na ograniczony kontakt dzieci z naturą oraz nienadążający za aktualną wiedzą na temat rozwoju człowieka i kryzysu relacji człowiek–natura system edukacji w Polsce. Wśród innych powodów wymienia się także wzrost świadomości ekologicznej społeczeństwa oraz rosnącą wiedzę na temat korzyści związanych z obcowaniem z przyrodą¹⁰ (Ordon, 2019, s. 116).

1.5.3. Organizacja pracy placówek leśnych

Organizacja prawna

Anna Jodełka w swoim poradniku „Leśne warsztaty” dla nauczycieli, edukatorów i rodziców wspomina, iż „my, Ludzie Lasu jesteśmy dalecy od wszelkich formalności, dokumentów czy pism. (...) Niestety, ale kiedyś z tego lasu trzeba wyjść i zmierzyć się z procedurami, które obowiązują w naszym kraju” (Jodełka, 2020, s. 59). Choć autorka

¹⁰ O biograficznych kontekstach tworzenia nowych organizacji pozarządowych wspomina m. in. Granosik (2005).

pisze o warsztatach prowadzonych przez indywidualnych edukatorów przyrody, uwaga ta jest adekwatna również w stosunku do leśnych przedszkoli.

Według Niteckiej-Walerych leśne przedszkola w Polsce nie mają dokładnie sprecyzowanego statusu prawnego. Autorka twierdzi, iż działają one na zasadzie projektów edukacyjnych, jednak nie podaje źródła tej informacji ani nie definiuje, jak rozumie tego typu projekty (Nitecka-Walerych, 2019, s. 229). Ordon także zaznacza, iż rozwoju tego typu placówek w naszym kraju nie ułatwia stan prawny. Wskazuje, iż ich funkcjonowanie reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania – na podstawie art. 32 ust. 11 ustawy z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 i 949). Na tej podstawie podaje, iż przedszkola leśne traktowane są jako „forma edukacji alternatywnej” (Ordon, 2019, s. 115).

Stawarz (2023, s. 207) powiela powyższe informacje, zestawiając je ze sobą. Jak pisze: „Przedszkola leśne uznaje się w Polsce za formę alternatywną wychowania przedszkolnego, mimo, że podstawa programowa może stanowić ramę do tego typu inicjatyw, to nie jest ona do końca sprecyzowana. Dlatego zazwyczaj w przypadku przedszkoli leśnych uznaje się ustawę z 28 sierpnia 2017 roku” (patrz powyżej). Następnie dodaje, iż „leśne przedszkola działają w Polsce na zasadzie projektów edukacyjnych”.

Niestety, informacje te mogą zostać błędnie odczytane, także przez osoby poszukujące inspiracji do wdrożenia tego typu rozwiązań w innych krajach. Dowodem może być uznanie rozporządzenia MEN w sprawie innych form wychowania przedszkolnego za regulujące działalność leśnych przedszkoli przez Oleksandrę Yankovych (2023, s. 47) w tekście w języku angielskim dotyczącym wykorzystania polskich doświadczeń w Ukrainie.

Wskazywany powyżej akt prawny reguluje działanie innych niż przedszkola publiczne i niepubliczne form wychowania przedszkolnego, takich jak punkty przedszkolne oraz zespoły wychowania przedszkolnego.

Niestety, pomimo ponad 10-letniej historii przedszkoli leśnych w naszym kraju, nie istnieje jeszcze w polskim prawie oświatowym taka odrębna forma jak „przedszkole leśne” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania, 2017). Jest to więc nazwa zwyczajowa, potoczna, używana jako określenie placówek funkcjonujących jako działalności gospodarcze, przedszkola niepubliczne lub punkty przedszkolne prowadzone

przez różne podmioty – osoby fizyczne, fundacje, stowarzyszenia czy spółki, a w pojedynczych przypadkach także nieformalne grupy zainicjowane przez rodziców (Christ i Preuss, 2018, s. 149; Łoboda, 2025, s. 24–30). Z powyżej wymienionych form organizacyjnych jedynie placówki oświatowe, czyli punkty przedszkolne i przedszkola niepubliczne mogą liczyć na dotację finansową z gminy.

Uczęszczanie do przedszkola nie jest w naszym kraju obowiązkowe, jednak wedle prawa oświatowego każde „dziecko w wieku 6 lat jest obowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej lub w innej formie wychowania przedszkolnego” (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe Dz.U. 2025 poz. 1043, 2016). Tak zwaną „zerówkę” w przedszkolach leśnych funkcjonujących na zasadzie działalności gospodarczej dzieci formalnie realizują więc w ramach edukacji domowej. W praktyce zaś przygotowują się do szkoły w ramach codziennych zajęć w przyrodzie. Ten obszar działalności edukacyjnej leśnych przedszkoli doskonale ilustruje ich usytuowanie względem systemowych instytucji edukacyjnych. Ze względu na brak odrębnych, dostosowanych do potrzeb przepisów, placówki te, choć określane jako alternatywne, są w istocie związane z konwencjonalnymi, choćby poprzez konieczność uzyskania zgody na odbywanie przygotowania przedszkolnego poza murami tradycyjnego przedszkola. Peter Kraftl zjawisko to określa terminem „roz/łączenia” (dis/connection), ukazując dynamikę i złożoność relacji placówek alternatywnych i standardowych (Kraftl, 2013). Jak wskazuje jednak Preuss (2023, s. 48) to, że niektóre leśne „przedszkola” nie są placówkami oświatowymi, nie oznacza, że nie spełniają swoich zadań.

Niektóre placówki leśne decydują się na rejestrację w budynku spełniającym wszelkie wymagane normy, znajdującym się w mieście, ponosząc z tego tytułu niemałe comiesięczne koszty, choć dzieci wraz z kadrą przez większość czasu przebywają w bazach znajdujących się w terenie przyrodniczym (Christ, 2023, s. 25; Łoboda, 2025, s. 55). Sytuacja ta dobitnie wskazuje na nieprzystawalność aktualnych przepisów prawa do potrzeb tego typu placówek, wobec czego wskazuje się na konieczność systemowych zmian dotyczących polskich leśnych przedszkoli (Christ, 2018, s. 214).

Liczebność grup, wiek dzieci i godziny funkcjonowania

Jednym z czynników wyróżniających leśne przedszkola na tle pozostałych placówek wychowania przedszkolnego jest wysoki stosunek liczby dorosłych opiekunów do liczby dzieci. Zmniejszona liczebność grup spotykana jest co prawda coraz częściej

w wielu placówkach niepublicznych, także pracujących według standardowych metod, jednak w przedszkolach leśnych, grupami liczącymi do kilkanastu dzieci w wieku od 2,5 do 7 lat opiekuje się nie jedna, lecz dwie do trzech dorosłych osób, co sprawia, że każde dziecko może liczyć na czas i uwagę nauczyciela (Łoboda, 2025, s. 34–37; Pieprzyk, 2015, s. 129; Pietrzak-Zawadka, 2019, s. 16). Grupy mieszane wiekowo stanowią odwzorowanie modelu rodziny, w którym młodsze dzieci naśladują starsze, a starsze mogą wykazać się opieką nad młodszymi (Christ, 2018, s. 209).

Preuss i Zaniewska (2022, s. 110) podają, iż przedszkola leśne są w naszym kraju otwarte przeciętnie przez 8-10 godzin dziennie. Nieznane jest jednak źródło tych danych. Placówki, które wzięły udział w badaniu Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Przedszkoli Leśnych, deklarują pracę od 6 do 11 godzin dziennie (Łoboda, 2025, s. 32).

Warto przytoczyć w tym miejscu przykład przedszkoli niemieckich, na których często się wzorujemy. Czas opieki wynosi w nich bowiem od czterech do sześciu godzin dziennie (latem z reguły minimum cztery godziny, a zimą trzy) (Pieprzyk, 2015, s. 130). Ta różnica znacząco wpływa na odmienne potrzeby lokalowe oraz konieczność zapewnienia dzieciom warunków do odpoczynku i ogrzania się w chłodniejszych miesiącach. Nie należy również zapominać, iż zimą, w końcowych godzinach pracy przedszkoli zapada już zmrok.

Rytm pracy

Poza wskazanymi powyżej założeniami, charakterystyczny dla leśnych przedszkoli jest także rytm pracy – dzienny, miesięczny i roczny – podążający za zmieniającą się przyrodą i potrzebami dzieci. Choć każda placówka stosuje własne rozwiązania w tym zakresie, widoczna jest spójność w pewnych rytuałach i podejściu do dziecięcej aktywności. Regularność ma zapewniać poczucie bezpieczeństwa (Mrozowski i Andrykowska, 2022, s. 700; Stern, 2021, s. 134).

W literaturze przedmiotu wskazuje się, iż dzień w leśnym przedszkolu najczęściej rozpoczyna się kręgiem, będącym przestrzenią wypowiedzi i wzajemnego słuchania, a także okazją do przedstawienia planu działań, przypomnienia zasad bezpieczeństwa czy wprowadzenia w tematykę zajęć dydaktycznych. Dzieci zbierają się wraz z nauczycielami, aby wspólnie rozpocząć dzień, powitać się i podzielić bieżącymi emocjami (Matusiak, 2019, s. 23; Preuss, 2023, s. 53). Jurkiewicz (2020, s. 62) wskazuje, że taka forma spotkania sprawia, że każdy jest równy i każdy ma czas zarówno by się wypowiedzieć, jak i być wysłuchanym. Dzięki temu, że dzieci wiedzą, że to, co mają do powiedzenia, jest ważne

i zostanie wzięte pod uwagę, uczą się szacunku do innych i cierpliwości. Niekiedy na koniec dnia organizowany jest również krąg podsumowujący (Ryszka, 2021a, s. 14).

Podkreśla się także wartość spontanicznej i swobodnej zabawy, która stanowi znaczącą część dnia w przedszkolu. Dzieci mają wówczas wiele okazji do samodzielnego decydowania co i z kim chcą robić, do ekspresji, budowania, poznawania świata według własnych potrzeb (Matusiak, 2019, s. 23). Nauczyciele obserwują także, iż podczas swobodnej zabawy dzieci realizują wiele celów ujętych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego (Preuss, 2023, s. 53).

Ważna i zdecydowanie odróżniająca leśne przedszkola od placówek organizujących edukację w budynkach jest również cisza, którą wprowadza się w sposób świadomy w rytm dnia (Christ, 2018, s. 210). Ryszka (2016b) wskazuje, że pomaga ona nabrać siły, zregenerować się, skoncentrować i utrzymać wewnętrzny (s)pokój.

Wyżywienie

Tradycyjne przedszkola zwykle zapewniają dzieciom całodienne wyżywienie. Jurkiewicz przytacza, że w przedszkolach leśnych to rodzice często zapewniają dzieciom prowiant w tzw. „lanchówkach”. Badaczka uważa, że zaangażowanie w codzienne przygotowywanie posiłków zwiększa świadomość żywieniową w rodzinie. Dodaje także, że „niejednokrotnie w placówkach tych zabrania się przynoszenia ze sobą słodczych i przetworzonego jedzenia” (Jurkiewicz, 2020, s. 62).

Nowsze dane pokazują szerszy wachlarz opcji związanych z wyżywieniem w leśnych przedszkolach. Poza zapewnianiem dziecku posiłków przygotowanych w domu i umieszczonych w termosie lub pudełku śniadaniowym, korzysta się z usług cateringu. Praktykuje się także przygotowywanie przekąsek bezpośrednio w przedszkolu, m. in. w ramach dni ogniskowych (Łoboda, 2025, s. 56–58).

Kadra i jej motywacje

Niektórzy badacze uznają, że najważniejszą składową leśnego przedszkola są pełni wiary w swoje możliwości, entuzjastyczni wychowawcy (Szlauzys, 2019, s. 100)¹¹. Ich rola polega na zapewnieniu dzieciom swobody, dyskretnym towarzyszeniu

¹¹ Tego rodzaju nie zawsze uzasadniony optymizm opisuję w końcowej części niniejszego rozdziału zwracając uwagę na zjawisko idealizowania leśnych przedszkoli.

i sporadycznych interwencjach w ich zabawę, tylko, gdy jest to konieczne (Kaliszuk i Kaliszuk, 2016; Szlauzys, 2019, s. 101). Nauczyciel, nazywany także tutorem, edukatorem, ma podążać za dzieckiem i raczej udzielać wsparcia w działaniu, niż kierować aktywnością stosując nakazy i zakazy. Zachęca do rozmaitych działań, ale nie zmusza do udziału w nich. Charakterystycznym wyrazem ograniczania hierarchii pomiędzy dorosłymi i dziećmi w leśnych przedszkolach jest zwracanie się do siebie nawzajem po imieniu (Jurkiewicz, 2020, s. 63; Pietrzak-Zawadka, 2019, s. 15).

Według Preuss (2023, s. 53), „misją leśnego nauczyciela (...) jest towarzyszenie dziecku w jego rozwoju poprzez obserwację, której celem jest rozpoznawanie potrzeb dziecka oraz stwarzanie możliwości do ich zaspokajania”. Nauczyciel powinien przy tym być świadomy różnorodności dziecięcych potrzeb oraz reakcji, być opiekuńczy, ale nie nadmiernie. W rozmowie z Anną Chomczyńską, pedagog Maciej Mrozowski zaznacza z kolei, iż rolą dorosłego w leśnym przedszkolu jest obdarzanie zaufaniem zarówno samego siebie jak i dzieci, a jednocześnie bycie uważnym lecz nieprzepełnionym lękiem. Wychowawca powinien znać możliwości dzieci, zapewniać im bezpieczeństwo i pokazywać odpowiednie zachowania dotyczące na przykład zabaw z gałęziami, wspinaczki na drzewa czy zbierania roślin (Chomczyńska, 2016, s. 104).

Kwestie kadrowe są jednocześnie jednym z największych problemów wielu przedszkoli leśnych. Wskazuje się, iż niewielu specjalistów jest w stanie zdecydować się na pracę psychopedagogiczną w przestrzeni leśnej (w szczególności w okresie jesienno-zimowym) ze względu na specyficzne warunki infrastrukturalne. Znalezienie osoby, która jednocześnie chce i potrafi uczyć dzieci, w dodatku wśród przyrody, gdy warunki oscylują od upałów do zasp śnieżnych, nie jest proste (Muskat, 2019, s. 21). Sami „leśni nauczyciele” podkreślają, iż okres zimowy (szczególnie silny mróz) jest największym wyzwaniem w ich pracy (Matusiak, 2019, s. 23; Preuss, 2023, s. 50).

Według Godawy (2023, s. 61) czynnik finansowy nie odgrywa w tych problemach znaczącej roli, ponieważ „wynagrodzenie często jest wyższe niż w placówkach edukacji powszechnej”. Jeśli jednak podsumujemy czas pracy oraz zakres obowiązków, okaże się, że wynagrodzenie w przedszkolach leśnych może być nawet niższe, niż to oferowane w standardowych placówkach publicznych. Nauczyciel w leśnym przedszkolu pełni bowiem obowiązki, które w standardowych placówkach wykonuje rzesza dodatkowych pracowników tj. osoby pracujące w kuchni, utrzymujące czystość czy dbające o stan techniczny. Dodatkowo nauczyciel ponosi większe koszty związane z koniecznością

zakupu odpowiedniej odzieży na wszystkie pory roku oraz z dojazdem do placówki, która najczęściej znajduje się na obrzeżach lub poza miastem.

S. Godawa (2023, s. 56) wskazuje również, iż przedszkola leśne mogą być „alternatywą rozwojową, przełamującą tradycyjne postrzeganie edukacji i rozwoju, stanowiącą jednocześnie realną odpowiedź na potrzeby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Rzeczywiście, organizacja procesu edukacji, ale także przestrzeni przedszkolnej w leśnych placówkach może być odpowiedzią na potrzeby dzieci ze SPE. W praktyce jednak, wysokie zainteresowanie przedszkolami leśnymi wśród rodziców dzieci ze spektrum autyzmu lub podejrzeniem ADHD przewyższa niejednokrotnie zasoby kadry specjalistycznej w tych placówkach. Ze względu na ograniczone środki finansowe często nie zatrudnia się w nich pedagogów specjalnych, logopedów czy psychologów. Jednocześnie nauczyciele, w swojej głębokiej uważności na indywidualne potrzeby każdego dziecka, starają się dostosować proces i przestrzeń edukacji, nadwyrężając jednak często własne zasoby i kondycję psychofizyczną.

Wśród zalet pracy w leśnym przedszkolu wymienia się zaś zmniejszony w porównaniu do „tradycyjnych” placówek poziom hałasu, co wpływa na komfort pracy nauczycieli. Wskazuje się, iż zmęczenie natłokiem odbijających się od ścian fal dźwiękowych może powodować frustrację czy nawet fizyczne złe samopoczucie, prowadzące do strofowania dzieci i kierowania ich aktywnością wbrew ich potrzebom. W leśnych przedszkolach głośny entuzjazm dziecka nie wyklucza zaś dobrostanu nauczycieli (Chomczyńska, 2016, s. 99).

Przyrodnicze środowisko edukacyjne - różnorodne i obfitujące w ciągłe zmiany - stawia przed wychowawcami wysokie wymagania (Pietrzak-Zawadka, 2019, s. 13). Według Gołaszewskiego (Gołaszewski, 1972, s. 3) ich wiedza na temat stosunków zachodzących między człowiekiem a przyrodą pozwala w pełni świadomie kształtować osobowość dziecka. Połączenie kwalifikacji pedagogicznych z wiedzą przyrodniczą, ale także umiejętnością powstrzymania się od transmisji tej wiedzy, na rzecz zadawania pytań wyzwalających ciekawość i myślenie, jest najczęściej wskazywanym zestawem kompetencji pożądanых u nauczycieli w leśnych przedszkolach (Chomczyńska, 2016, s. 107). Za istotną uznaje się także umiejętność współpracy zarówno wśród kadry jak i z rodzicami. (Jurkiewicz, 2020, s. 63).

Elitarność

W poprzednim rozdziale, przedstawiającym historyczne konteksty edukacji w naturze, wskazywałam przykłady świadczące o postępującej elitaryzacji dostępu do środowisk przyrodniczych, niezdegradowanych przemysłową działalnością człowieka. Przedszkola leśne również mogą być postrzegane przez ten pryzmat.

Ze względu na formy organizacji prawnej, funkcjonowanie przedszkoli leśnych w dużej mierze uzależnione jest od opłat uiszczanych co miesiąc przez rodziców (Stawarz, 2023, s. 208). Choć są to wysokie kwoty (Łoboda, 2025, s. 60), nie przekładają się na zyski właścicieli ani pensje kadry, której zarobki po przeliczeniu wartości wykonywanych prac niejednokrotnie są niższe niż w standardowych placówkach. Taki stan rzeczy wpływa jednak na niezamierzoną elitarność leśnych placówek. Melosik zaznacza, iż merytokratyczny charakter współczesnych społeczeństw oparty jest na założeniu, że edukacja jest najprostszą i najszybszą drogą do najlepszych miejsc na rynku pracy, wznosząc ludzi niczym winda na różne piętra społeczne. Takie przekonanie wspiera interesy grup edukacyjnie uprzywilejowanych, prowadząc do „reprodukcji ekonomicznej i kulturowej i wpływając na pogłębienie istniejących już nierówności społecznych” (Melosik, 2007, s. 25–26). Niestety, obecna bariera finansowa może przyczyniać się do takich mechanizmów, umożliwiając całoroczną, kilkugodzinną edukację na świeżym powietrzu jedynie dzieciom z uprzywilejowanych rodzin.

Preuss i Zaniewska (2022, s. 81) twierdzą jednak, że każde dziecko może stać się leśnym przedszkolakiem i „to od rodziców zależy, czy posiadając wiedzę o wpływie leśnej edukacji na rozwój dzieci, zdecydują się na posłanie dziecka do przedszkola leśnego”. Widzę co najmniej trzy bariery uniemożliwiające podzielenie tego poglądu. Po pierwsze, dostęp do wiedzy na temat leśnych placówek nie jest powszechny, lecz ograniczony do pewnych kręgów społecznych. Po drugie, główną, wskazaną już barierę mogą stanowić zasoby finansowe rodzin. Nie bez znaczenia jest także odległość placówek od miejsca zamieszkania oraz stopień dostępności komunikacyjnej. Z powyższych względów, niektórzy stwierdzają wprost, iż „przedszkola leśne są dostępne dla dzieci z rodzin lepiej sytuowanych” (Stawarz, 2023, s. 209).

Pieprzyk zwraca uwagę na jeszcze jeden ważny aspekt. Przeładowanie najmłodszych różnego rodzaju zajęciami na konto ich sukcesu w późniejszym życiu, które badaczka dostrzega w polskiej klasie średniej, służy według niej również poczuciu bezpieczeństwa rodziców. W obawie, że mogliby nie dostrzec jakiegoś talentu własnego

dziecka, poszukują więc coraz to nowych „rozwojowych” aktywności, zmniejszając tym samym własne wyrzuty sumienia. Zapisanie dziecka do leśnego przedszkola może być postrzegane jako działanie w tej kategorii. Podobnie jak Melosik, autorka stwierdza, iż „nowi mieszkańcy coraz częściej zamykają się w luksusowych gettach i tworzą hermetyczne grupy. Ich dzieci odziedziczą gotowe miejsca społeczne, zawodowe i nie będą wiedziały nic o życiu poza granicami swojego getta” (Pieprzyk, 2015, s. 123–124).

Ta wymuszona w pewnym sensie elitarność sprawia z kolei, że rośnie zainteresowanie przedszkolami leśnymi i coraz częściej zdarzają się próby podszywania się pod ich wartości i założenia jedynie w celach marketingowych. Wskazują na to już same nazwy niektórych placówek, zawierające w sobie komponent leśności. Pojawienie się rynku oferującego różne sposoby zaspokajania potrzeb wynikających z odczytania ludzkiego zewu natury, który traktuje je jako okazje do zrobienia intratnych interesów, Nalaskowski (2006, s. 79) łączy ze zjawiskiem, które nazywa „pop-naturą”.

Idealizacja

Przedszkola leśne przedstawiane są niekiedy przez ich twórców i zwolenników jako idealne krainy szczęśliwości, w których zarówno dzieci jak i towarzyszący im dorośli nie doznają żadnych trosk ani trudności. Takie narracje mogą być podyktowane chęcią zwiększania zaufania rodziców do tego typu placówek, które wciąż osadzają się w polskim krajobrazie wczesnej edukacji. Według mnie, po początkowym zachwycie, mogą one jednak przynieść pewnego rodzaju rozczarowania.

Tego rodzaju idealizacje pojawiają się w dwóch obszarach – dotyczących dziecięcych emocji oraz odczuć związanych z pogodą. Przykładem pierwszego typu mogą być stwierdzenia takie jak: „W leśnym przedszkolu nie ma złych humorów i złych dni. Przestrzeń i świeże powietrze łagodzą napięcie wywołane przez ograniczenia narzucane w murach” (Gardas i Kamińska, 2019, s. 28). O ile zauważalny jest pozytywny wpływ przestrzeni przyrody na wiele obszarów rozwoju dzieci, o tyle stwierdzanie, iż całkowicie niweluje ona odczuwanie trudnych emocji, wydaje się być nadużyciem. Na podstawie obserwacji codziennej pracy wychowawczej można byłoby postawić wręcz odwrotną tezę – w leśnych przedszkolach jest przestrzeń na wyrażanie wszystkich emocji i uczenie się radzenia sobie z nimi. Jasne wskazanie, iż dziecko może zacząć wyrażać frustrację i niezadowolenie, nawet jeśli z reguły lubi przebywać w przedszkolu, może pomóc rodzicom przygotować się na taki stan. Bywa bowiem, że po początkowym pomyślnie

przebiegającym okresie adaptacji, dziecko miewa trudności w rozstaniu z rodzicem lub w relacjach z innymi dziećmi.

Drugim obszarem idealizacji, zdecydowanie częściej występującym w literaturze przedmiotu, jest stosunek do warunków atmosferycznych. Sztandarowym wyrazem tego przekonania jest powielanie w różnych wersjach nordyckiego przysłowia, według którego „Nie ma złej pogody, są tylko złe ubrania” (Christ, 2018, s. 209; Jurkiewicz, 2020, s. 58; Ordon, 2019, s. 114; Stawarz, 2023, s. 217). Istotnie, odpowiednio dobrana odzież może znacząco wpłynąć na poprawę komfortu termicznego. Odczuwanie pogody nie ogranicza się jednak tylko do temperatury. Nie bez znaczenia są także zmiany ciśnienia i związane z nimi wiatr, poziom wilgotności czy zachmurzenie. Pochmurna deszczowa aura wpływa także na samopoczucie czy ograniczoną chęć ruchu. Zaklinanie rzeczywistości i próby przekonania, że jesteśmy „pogodoodporni” oddalają nas wręcz od poczucia jedności z resztą przyrody. Obserwacja zachowań zwierząt czy reakcji roślin na zmiany pogody wyraźnie pokazuje, że większość istot instynktownie poszukuje ciepłego, suchego schronienia. Wszyscy potrzebujemy wody do życia, ale tak jak kwiaty zamykają się przed deszczem, a zwierzęta chronią pod koronami drzew, tak dzieci naturalnie szukają schronienia pod dachem lub w ciepłym pomieszczeniu. Warto wobec tego podkreślać, iż leśne przedszkola zapewniają warunki do swobodnej zabawy w każdych bezpiecznych warunkach atmosferycznych, a jednocześnie posiadają przytulne, ciepłe wnętrza i odpowiedzialnych dorosłych zapewniających bezpieczeństwo. Stwierdzenie, iż „dzieci pojmują warunki pogodowe po prostu: jest, jak jest. Dla dzieci słowo niepogoda nie istnieje” (Preuss i Zaniewska, 2022, s. 90) wydaje się być nadmiernym uproszczeniem.

2. Przyroda jako przestrzeń, miejsce i środowisko

2.1. Różnorodność typologii

W swoim klasycznym już dziś studium „Przestrzeń i miejsce” geograf Yi-Fu Tuan określa wzajemne relacje wymienionych w tytule kategorii. Wskazuje on, że miejsce kojarzy nam się z bezpieczeństwem, przywiązujemy się do niego. Pierwszym „miejszem” dziecka jest bowiem matka. Dopiero z czasem zaczyna ono przywiązywać się do innych miejsc i przedmiotów, a samo pojęcie miejsca konkretyzuje się. Przestrzeń to z kolei wolność, za którą tęsknimy. W miarę poznawania i nadawania jej wartości, staje się ona miejscem (Tuan, 1987, s. 13,16, 44–45).

Francuski etnolog i antropolog Marc Augé wyróżnia także pojęcie „nie-miejsca” na określenie przestrzeni tranzytowych, tymczasowych, niczych, w których obecnie spędzamy coraz więcej czasu. Są to m. in. dworce, lotniska, poczekalnie, hotele, squaty czy galerie handlowe, ale także slumsy czy obozy dla uchodźców, których przeznaczeniem jest „samotna indywidualność w drodze” (Augé, 2010, s. 14–25, 53). Bauman tego rodzaju wycinki przestrzeni, które nie zapraszają do oswojenia i uznania za miejsce, nazywa zaś „niby-miejscami” (Z. Bauman, 2006, s. 158).

W naukach o wychowaniu, kategoria przestrzeni nie jest ostra i definiuje się ją na różne sposoby. Jak zaznacza Michel, „określa się nią zarówno jakości abstrakcyjne, jak i konkretne, materialne fragmenty rzeczywistości. Może to być pewien obszar ziemi, sfera idei, pole działań i możliwości, ale również materialnie i społecznie zdefiniowane przestrzenie kontroli, rekreacji, edukacji, ekonomii, gospodarki czy polityki” (Michel, 2018, s. 29–30).

Również sposób rozumienia miejsca jako „czegoś konkretnego, względnie trwałego, opartego na historycznie ukonstytuowanych znaczeniach, na więziach społecznych zawiązujących się w danej przestrzeni i określonym czasie, dającego poczucie bezpieczeństwa, budującego zręby tożsamości” ulega nieustannym zmianom (Nowotniak, 2018, s. 8).

Środowisko także jest pojęciem używanym w zróżnicowanych kontekstach zarówno w naukach przyrodniczych, jak i humanistyczno-społecznych. Wskazuje się, iż relacje żywych organizmów z zajmowanym przez nie środowiskiem są splotem tysięcy lat

ewolucji, dostępu do zasobów naturalnych, warunków lokalnych oraz zmian antropogenicznych (Kruk, 2024, s. 122–123).

2.2. Relacja człowiek-miejsce

W literaturze przedmiotu wskazuje się również na dialektyczne relacje człowieka z miejscem zachodzące w toku lokacji/dyslokacji (Nowotniak, 2018, s. 6) i sprawiające, że wciąż na nowo stajemy się sobą. Oswajając fragment przestrzeni, nawiązujemy z nim więź i obdarzamy go swoimi wartościami. Opisuując wzajemne relacje ludzi i miejsc Zwiernik (2015, s. 22) wskazuje, że „nie ma miejsca bez kogoś, kto je za takie uzna”, a Mendel (2006, s. 26) podkreśla, iż „nasz świat jest miejscami, z których się w nas składa”.

Utworzenie związku z miejscem powinno według J. Godawy zaowocować dbałością o nie oraz chęcią jego ochrony i pielęgnacji, a także szacunkiem. Ponowne, niekiedy, poczucie bycia częścią całości natury może stwarzać zatem podstawy do rozwoju postaw proekologicznych (J. Godawa, 2021, s. 45; Łoboda, 2025b, s. 59).

Związki łączące człowieka z miejscem, zarówno z przyrodą, jak i ze środowiskiem kulturowym, miłość do danego miejsca, określa się, za brytyjskim poetą Johnem Betjemanem, pojęciem topofilii. W latach 70. XX wieku termin ten został upowszechniony przez Tuana (J. Godawa, 2021, s. 43).

2.3. Dziecięce przestrzenie i miejsca

Poza przedszkolnymi salami i ogródkami, mało jest miejsc publicznych dostosowanych do wzrostu i aktywności dzieci. Zamiłowanie kilkulatków do poszukiwania kryjówek i schowków, zarówno w otoczeniu tworzonym przez człowieka, jak i w naturze, nie jest jednak uwzględniane nawet w placówkach edukacyjnych. „Zakamarków prywatności” (Nalaskowski, 2002, s. 60) brakuje w wielu polskich przedszkolach (Zwiernik, 2015, s. 29). Tymczasem Tuan wskazuje, iż dla dziecka „noc w namiocie albo w szałasie w ogródku za domem jest największą przyjemnością, równie wielką, jak daleka wycieczka” (Tuan, 1987, s. 47–48). Dodatkowo zabawy w przestrzeni natury pomagają rozwijać dzieciom świadomość siebie i miejsca dzięki możliwości doświadczania jednoczesnej niezależności i współzależności (J. Godawa, 2021, s. 57).

Poza niedostosowaniem przestrzeni do fizyczności dzieci, w postępującej prywatyzacji gruntów, zastępowaniu nieużytków kolejnymi strzeżonymi osiedlami i tym samym odbieraniu możliwości zabawy w przyrodzie wszystkim dzieciom niezależnie od statusu materialnego, przejawia się zjawisko, na które zwraca uwagę Löw. Autorka wskazuje, iż „na każdym poziomie konstytuowania przestrzeni (...) obecna jest systematyczna reprodukcja nierówności społecznej” (Löw, 2018, s. 207). Przestrzeń jest według niej „relacyjnym (uk)ładem dóbr społecznych i organizmów żywych w określonych miejscach” (Löw, 2018, s. 208). Podkreśla zarazem, że dostęp do możliwości kształtowania lub zmiany przestrzeni jest oparty na zamożności jednostek. Ci, którzy posiadają wyższą pozycję w hierarchii społecznej, dysponują szerszą przestrzenią, zarówno symboliczną, jak i materialną, niż osoby o niższej pozycji (Löw, 2018, s. 209).

Posiadanie choćby najmniejszego ogródka staje się w niektórych kręgach luksusem, zabawa w miejskich parkach obwarowana jest licznymi regulacjami, a dostęp do najbliższego lasu czy łąki często ograniczony jest wykluczeniem komunikacyjnym. Wspomniane nieużytki, które według klasyfikacji przestrzeni Baumana można byłoby określić jako „miejsca puste” postrzegane są jako „odpady projektów architektonicznych i zapomniane marginesy urbanistycznych wizji” (Z. Bauman, 2006, s. 161), a nie przestrzeń do swobodnej, kreatywnej zabawy dziecięcej. Tymczasem mogłyby one spełniać kryteria potrzebnych dzieciom miejsc „przeciwko dorosłym” (w których są oni niepożądani), jak i miejsc „bez dorosłych” (w których nie są oni intruzami, ale też nie są dzieciom potrzebni) (Smolińska-Theiss, 1993, s. 162–163).

Przestrzeń leśnych przedszkoli, ze względu m. in. na brak powszechnego dofinansowania ich działalności ze strony państwa, niestety również pozostaje dostępna dla wybranych grup społecznych, o czym wspominałam kilkakrotnie w poprzednich rozdziałach. Wobec wskazanych powyżej nierówności, podkreśla się potrzebę uwzględniania koncepcji dewzrostu w projektowaniu miejskich terenów zieleni oraz konieczność ich repolityzacji i dekolonizacji (Kronenberg, 2025).

Obecnie przestrzeń publiczna tworzona jest głównie przez dorosłych, jako jej fizycznych dysponentów, choć dzieci również są jej beneficjentami (Siwicki, 2021, s. 61). Brak włączania dziecięcych oczekiwań czy sugestii dotyczy także procesów projektowania czy modyfikowania przestrzeni edukacyjnych (Zwiernik, 2015, s. 30). Praktyką zasługującą na szersze zastosowanie w naszym kraju jest więc uwzględnianie partycypacji dzieci w planowaniu użytkowanych przez nie przestrzeni (Dominiak-Szymańska i in., 2024).

Wartym powielania przykładem egalitarnej przestrzeni przyrodniczej przeznaczonej do swobodnej dziecięcej aktywności jest unikalny w skali kraju Rezerwat Dzikich Dzieci w Lublinie¹². Jest to wydzielona w środku miasta, otwarta przestrzeń, zachowana w celu ochrony środowiska zabawy dziecięcej oraz angażowania lokalnej społeczności. Działalność Rezerwatu inspirowana jest ideą przygodowych/śmieciowych placów zabaw, stworzonych przez duńskiego architekta krajobrazu Carla Theodora Sørensen w wyniku obserwacji swobodnej zabawy dzieci na powojennych złomowiskach oraz ich pomysłowego wykorzystania znalezionych tam przedmiotów (Janik, 2021, s. 194–196; Papastergiou, 2021; Siwicki, 2021, s. 326–327).

2.4. Dostosować dziecko do przestrzeni czy przestrzeń do dziecka?

Istotne w kontekście edukacji w przyrodzie wydaje się również stwierdzenie, iż przestrzeń jest „warunkiem biologicznego przetrwania”. Tuan zaznacza, że „przestrzeń, która zupełnie wystarcza na obecne potrzeby, nie zaspokaja ewentualnych przyszłych”. W odniesieniu do dziecka, które początkowe lata swojego życia spędziło w przestrzeni leśnego przedszkola, często pojawiają się pytania i wątpliwości o to, jak odnajdzie się ono w warunkach szkolnych, w budynku. Być może powinniśmy raczej zastanawiać się, jak dostosowywać przestrzenie publiczne, w tym zwłaszcza edukacyjne, do naturalnych potrzeb dzieci, a więc w jaki sposób zazieleniać je i „zdziczać”. Badania wskazują bowiem, że dzieci pozbawione możliwości spędzania czasu w przyrodzie mogą w przyszłości odczuwać mniejszą potrzebę przebywania na świeżym powietrzu.

Dodatkowym rezultatem może być negatywna postawa wobec środowiska przyrodniczego oraz ignorowanie związanych z nim problemów (Brown i Patte, 2013, s. 92). W szerszym kontekście, myśl Tuana może więc być zaproszeniem do podjęcia działań na rzecz ochrony przestrzeni przyrodniczych przede wszystkim dla samej ochrony bioróżnorodności, ale również po to, aby dzieci, które doświadczają dziś dzieciństwa w naturze, jako dorośli mogły zaspokajać swoje potrzeby poprzez pracę czy rekreację w niej. Jeśli bowiem nadal będziemy degradować przyrodę i nie podejmiemy działań naprawczych, takich przestrzeni może po prostu zabraknąć.

¹² Więcej o Rezerwacie na stronie: <https://rezerwatdzikichdzieci.pl/>; data dostępu 10.05.2026.

2.5. Organizowanie środowiska uczenia się

Gruenewald, twórca studium z obszaru *place-conscious education*, uważa, iż miejsca są tym, czym czynią je ludzie. Oznacza to, że rolą świadomego pedagoga powinno być m.in. wypełnianie miejsc, w których toczy się edukacja, określonymi znaczeniami (Gruenewald, 2003, s. 627). Takie kreowanie miejsca z pedagogicznym zamysłem może być utożsamiane z procesem wychowania. Rola pedagoga niejako ogranicza się więc do wprowadzania dziecka, ucznia w odpowiednie do realizacji danego celu miejsce, które w takim podmiotowym ujęciu samo w sobie wychowuje, stając się „miejscem wychowującym”. Pedagog może zatem „kreować podmiot za pośrednictwem miejsca” (Mendel, 2006, s. 27). W odniesieniu do leśnych przedszkoli miejscami wychowującymi mogą być zarówno zorganizowane przez społeczność danej placówki stałe bazy, jak i miejsca wypraw, zagospodarowywane przez dzieci i kadrę jedynie czasowo.

Kruk (2024, s. 125) wskazuje, że przestrzeń to „ramy terytorialne, w których zachodzą zdarzenia społeczne, w tym procesy edukacji”, zaś środowisko to węższa, bardziej dookreślona merytorycznie, organizacyjnie i instytucjonalnie kategoria. Środowisko uczenia się obejmuje zarówno warstwę materialną jak i symboliczną, w której zachodzą zróżnicowane interakcje.

Odpowiednio zorganizowane środowisko dydaktyczne może dawać osobom uczącym się możliwość badania, poznawania i poszukiwania odpowiedzi na nurtujące je pytania. Realizacja tych procesów uzależniona jest jednak również od postawy nauczyciela oraz od przyjętego przez niego paradygmatu dydaktyki. Kruk (2024, s. 127) podkreśla, iż „takie samo wyposażenie i aranżacja miejsca edukacji mogą generować odmienne modele pracy dydaktycznej”. Sam fakt istnienia bogatego w potencjalne okazje pedagogiczne środowiska, np. ogrodu przedszkolnego, nie jest więc jednoznaczny z ich dostrzeganiem oraz chęcią wykorzystania ich przez nauczyciela. Dydaktyczny potencjał środowiska jest zmienny i zależny od znaczeń nadawanych mu zarówno przez osoby uczące się jak i nauczające (Kruk, 2020, s. 11, 2024, s. 131).

W ujęciu obiektywistycznym (paradygmat dydaktyki transmisyjnej, behawiorystycznej) środowisko i przestrzeń szkolna są wyraźnie oddzielone od kontekstu pozaszkolnego, uznawanego jedynie za dodatek do formalnej edukacji. Przestrzeń jest zamknięta i dostosowana do przekazu treści nauczania. Ławki ustawione są frontalnie w stosunku do wyeksponowanego stanowiska nauczyciela (najczęściej biurka). Zastana

w placówce sytuacja traktowana jest jako oczywista i niewymagająca zmian, stąd role nauczyciela i ucznia nie są kontestowane (Bruner, 2006; Kruk, 2020, s. 9–11, 2024, s. 127).

Pedagodzy zorientowani konstruktywistycznie postrzegają rolę środowiska dydaktycznego inaczej. Widzą je jako zmienne, dynamiczne zaplecze procesu edukacyjnego, posiadające zarówno komponent materialny jak i społeczny. W zależności od kontekstu, środowiskiem uczącym może więc stać się wszystko, co w danej sytuacji otacza odbiorców oddziaływań edukacyjnych. Każda sytuacja wyzwalaająca aktywność poznawczą postrzegana jest jako proces uczenia się (Kruk, 2020, s. 11, 2024, s. 130). Innymi słowy, w tym ujęciu „edukacja jest tym, co sami aktorzy, zaangażowani w praktykę poprzez własną ucieleśnioną aktywność, za edukację uznają” (Chutorański, 2020, s. 147).

Dla pedagogów krytycznych, lokujących swoją praktykę w paradygmatach transformatywnych, środowisko jest swoistą sceną, na której rozgrywają się procesy społeczne i polityczne, a zarazem toczy się walka o dominację i władzę. Przestrzeń odgrywa tu istotną rolę w procesie emancypacji osób uczących się (Kruk, 2020, s. 11, 2024, s. 131).

Zarówno w ujęciach konstruktywistycznych, jak i transformatywnych, w procesie edukacji korzysta się z takich miejsc jak biblioteki, centra nauki i muzea, otwarte przestrzenie edukacyjne (parki tematyczne, ścieżki przyrodnicze, historyczne), stowarzyszenia i wolontariaty czy laboratoria i pracownie (Kruk, 2020, s. 9–10).

2.6. Postulaty zmian

Maria Mendel sformułowała kilka postulatów z obszaru pedagogiki miejsca, adresowanych do szerokiego środowiska oświatowego. Jak wskazywała ta badaczka:

Następujący w obecnych warunkach kulturowych wzrost roli miejsca, jako najbliższej człowiekowi sfery prywatnej i publicznej, jest sprawą natury ekonomicznej, politycznej i pedagogicznej. Tylko wiązanie tych perspektyw w każdego typu refleksji, mającej prowadzić do realnego wyrównania szans edukacyjnych i życiowych, może przynieść oczekiwane rezultaty (Mendel, 2006, s. 34).

Powyższy cytat doskonale wpisuje się w realia funkcjonowania przedszkoli leśnych w naszym kraju. Wobec braku uznania ich jako odrębnej formy wychowania przedszkolnego, co skutkuje ich ograniczoną dostępnością, szczególnie istotne jest

połączenie oddziaływań w zakresie pedagogiki oraz polityki oświatowej państwa, regulowanej m. in. kwestiami ekonomicznymi.

Badaczka wspomina również, że „rozumienie (...) relacji człowiek–miejsce prowadzić powinno do szerokiego otwarcia szkoły na środowisko, w którym działa, do edukacji ściśle powiązanej z miejscami, które jako swój świat i siebie składają uczniowie” (Mendel, 2006, s. 35). Powyższy postulat z powodzeniem można odnosić również do realiów przedszkolnych, szczególnie w odniesieniu do tradycyjnych placówek, dla których przedszkola leśne mogą stanowić wzór w tym zakresie.

2.7. Przestrzenie i miejsca w przedszkolach leśnych

Wielu osobom przestrzeń nauki kojarzy się z własnymi doświadczeniami edukacji w sali lub klasie, jednak pojęcie to obejmuje więcej wymiarów. Jak wskazują Kolbowie, „na to, czy przestrzeń będzie ułatwiała uczenie się, czy też będzie dla niego przeszkodą, składa się wiele czynników: miejsce, ograniczenia czasowe, stan psychologiczny danej osoby czy ograniczenia i warunki instytucjonalne” (Kolb i Kolb, 2022, s. 200). Zmiany w oświacie powinny być poprzedzone zmianą środowiska edukacyjnego na takie, w którym naturalnie pojawiają się sytuacje edukacyjne, pozwalające uczniom konstruować własną wiedzę w toku działania i tworzyć relacje (Bałachowicz i in., 2017, s. 138). Wydaje się, iż przedszkola leśne mogą stanowić pozytywny przykład w tym obszarze.

W każdej biografii, miejsca zakorzeniają się jako fragmenty doświadczenia powstające na skutek spotkania człowieka z przestrzenią, a więc w wyniku nałożenia się biografii i topografii (Wróbel, 2022, s. 55). Jurkiewicz (2020, s. 58) twierdzi, że leśne przedszkole jest środowiskiem edukacyjnym, które w biografii dziecka pozostawia trwałe ślady. W niniejszym rozdziale prezentuję elementy tego środowiska uwzględnione w dotychczasowej literaturze przedmiotu.

2.7.1. Przyroda

Środowisko naturalne postrzegane do niedawna neutralnie jako zbiór wzajemnie powiązanych elementów, tworzących złożone ekosystemy – stało się obecnie kategorią nasycaną znaczeniami o silnym zabarwieniu emocjonalnym (Kruk, 2020, s. 7). Coraz

częstsze wspomnianie zespołu deficytu natury (Louv, 2016) może obrazować także rosnące zainteresowanie rolą przyrody w rozwoju dziecka.

Sampson dzieli naturę doświadczaną przez człowieka na dziką, udomowioną i technologiczną. Przez pierwszy jej rodzaj rozumie on organizmy i miejsca niekontrolowane przez człowieka – parki narodowe, obszary chronione, ale także naturę w obrębie miast. Kontrolowane przez ludzi przydomowe ogródki, podwórka, gospodarstwa i parki miejskie, ale także rośliny doniczkowe czy zwierzęta domowe nazywa naturą udomowioną. Do ostatniej kategorii, stworzonej w oparciu o obraz natury obecny w kulturze, zalicza zaś tworzone przez człowieka kopie, „faksymile”, w postaci fotografii, wystaw muzealnych, seriali dokumentalnych, ale także obrazów natury tworzonych przy pomocy zaawansowanych technologii (Sampson, 2016, s. 29–30). Spośród wyróżnionych przez niego rodzajów natury pierwszy można odnieść do miejsc odwiedzanych przez dzieci i kadry leśnych przedszkoli w ramach wypraw poza teren placówki, zaś drugi do baz, stanowiących główną siedzibę placówek, zorganizowanych według potrzeb danej społeczności.

Przedszkole leśne to wydzielona przestrzeń w lesie lub ogólnie w przyrodzie (na łące, polanie, w parku) albo w jej pobliżu, zaadaptowana do potrzeb działań pedagogiczno-wychowawczych (Chomczyńska, 2016, s. 98; Christ i Preuss, 2018, s. 150; Ordon, 2019, s. 118; Szlaużys, 2019, s. 100).

Placówki te często posiadają własny ogródek, w którym dzieci uczą się uprawy roślin (Pietrzak-Zawadka, 2019, s. 16), takich jak na przykład pomidory, papryki, ogórki, groszek, marchewka, truskawki, ziemniaki czy zioła (Preuss, 2023, s. 52). Niekiedy teren przedszkoli leśnych zamieszkują również zwierzęta takie jak króliki, kozy, świny czy konie (Chyra, 2019, s. 39).

Cechą charakterystyczną tego rodzaju placówek jest także obecny w harmonogramie dnia element wędrówki. Do przystosowanych do leśnych ścieżek wózków transportowych dzieci wraz z kadrą pakują wówczas przedmioty takie jak na przykład: apteczka, koce, plandeki (na których można usiąść lub schronić się przed deszczem pod zaimprovizowanym z nich dachem), ubrania na zmianę. Każde dziecko niesie również swój plecak, w którym ma zapakowany prowiant, zapasową bieliznę czy rękawiczki (Christ i Preuss, 2018, s. 150).

Podkreśla się, że w placówkach tego typu przyroda nie jest jedynie tłem, dekoracją czy przerywnikiem w codziennym rozkładzie dnia, lecz podstawowym elementem pedagogicznym, dodatkowym nauczycielem (Jurkiewicz, 2020, s. 59) czy

„współ-wychowawcą” obok wykształconych pedagogów i rodziców (Ryszka, 2021a, s. 14).

2.7.2. Przestrzeń zabaw ryzykownych¹³

Możliwości podejmowania ryzyka przez współczesne dzieci są znacznie ograniczane, zarówno przez ich rodziców i opiekunów oraz nauczycieli, jak i przez wspomniane w poprzednim rozdziale niedostosowania przestrzeni publicznych i edukacyjnych. Przedszkola leśne definiuje się m. in. jako placówki, w których dzieci mogą uczyć się poprzez wielozmysłowe doświadczanie świata oraz zabawę swobodną uwzględniającą ryzyko (Kahriman-Pamuk, 2020, s. 238; Parczewska, 2023, s. 39).

Ryzyko, które jest skutkiem pewnej dozy nieprzewidywalności, nie jest jednak tożsame z niebezpieczeństwem, które może zakończyć się utratą życia lub poważnym ubytkiem zdrowia (Coe, 2017, s. 384). Według niektórych „leśnych wychowawców” przestrzeń miejska jest bardziej niebezpieczna niż las. Życie w ciągłym ruchu, pośpiechu i stresie przedstawiane jest bowiem jako największe niebezpieczeństwo dla zdrowia, szczególnie dzieci (Matusiak, 2019, s. 23).

Parczewska zwraca uwagę na istnienie w przestrzeni leśnego przedszkola elementów stwarzających liczne sposobności (oferty, afordancje (Gibson, 2015, s. 119–135)) do podejmowania ryzykownych zabaw (risky play) (Beate i Sandseter, 2007; Brussoni i in., 2015). Wymienia wśród nich:

- drzewa różnej wysokości umożliwiające wspinaczkę oraz skakanie z niższych gałęzi,
- pieńki, na których można balansować,
- płaskie podłoże, po którym można biegać, jeździć na rowerkach,
- górki, umożliwiające zjeżdżanie z nich,
- huśtawki z lin zawieszone na drzewach na różnych wysokościach,

¹³ Ze względu na nierozzerwalność procesów takich jak celowa organizacja przestrzeni dziecięcej aktywności oraz wychowanie, uczenie się i działanie, kwestie dotyczące obecności zabaw ryzykownych w leśnym przedszkolu przedstawiam w dwóch rozdziałach, w niniejszym skupiając się stricte na uwarunkowaniach przestrzennych, zaś w rozdziale 3.2.5 – na roli, jaką zabawy tego rodzaju pełnią w rozwoju dzieci.

- obiekty, którymi można manipulować takie jak narzędzia ogrodnicze, wiadra, materiał naturalny (szyszki, patyki),
- narzędzia (nożyczki, młotki, piły, noże, sekatory),
- miejsce ogniskowe,
- głębokie dziury w ziemi,
- miejsca, gdzie dzieci pozostają niewidoczne dla dorosłych (wysokie trawy czy krzewy)

(Parczewska, 2024b, s. 136–137).

2.7.3. Obiekty architektoniczne

W trosce o komfort dzieci i kadry w polskich przedszkolach leśnych znajdują się różnego rodzaju przytulne obiekty architektoniczne. W przeprowadzonych w 2025 roku badaniach, w których udział wzięło blisko 80% placówek tego typu z naszego kraju (Łoboda, 2025, s. 53–54), a także we wcześniejszych opracowaniach, stwierdzono stosowanie rozwiązań takich jak: murowany budynek, drewniane domki, kontenery mieszkalne, jurta, ogrzewany namiot (w tym sferyczny), barakowóz lub wiata (Christ, 2018, s. 209; Christ i Preuss, 2018, s. 150; Łoboda, 2025, s. 53; Pietrzak-Zawadka, 2019, s. 16; Preuss, 2023, s. 49; Preuss i Zaniewska, 2022, s. 96; Ryszka, 2021, s. 15; Szlaużys, 2019, s. 100). Z pomieszczeń tych przedszkolaki i kadra korzystają przede wszystkim podczas szczególnie trudnej pogody, na przykład w trakcie burz lub silnych mrozów (Pietrzak-Zawadka, 2019, s. 16; Ryszka, 2021a, s. 15).

Na terenie przedszkoli leśnych znajdują się także toalety, szopy lub domki narzędziowe oraz „sklepiki” do zabaw i elementy takie jak huśtawki z liny czy pajęczyny do wspinania (Gardas i Kamińska, 2019, s. 27; Szlaużys, 2019, s. 100). Godawa wymienia szczegółowo, iż w badanym przez niego polskim przedszkolu leśnym znajdowały się dwie altany ogrzewane wraz z sanitariatami oraz jedna toaleta zewnętrzna, podłączenie instalacji elektrycznej, wodnej oraz internetu. Altany wyposażone były w stoliki, krzeselka, kominki, indywidualne boksy na rzeczy dzieci, biblioteczkę z książkami, tablice, materiały piśmiennicze, rzutnik. Na terenie przedszkola znajdował się również wybieg dla koni, świń wietnamskich, zagroda dla królików oraz koziarnia. Ponadto badacz zaobserwował domki na drzewie, tipi, piaskownicę, park linowy oraz naturalną scenę. Dzieci miały do dyspozycji również rowery, wózki, tyrolkę oraz sprzęt ogrodniczy i warsztatowy

(S. Godawa, 2023, s. 60). Osoby prowadzące przedszkola leśne podkreślają, iż „cały czas dochodzą nowe pomysły” (Gardas i Kamińska, 2019, s. 27) w zakresie współorganizacji przestrzeni przez dzieci i kadre.

Najnowsze dane potwierdzają więc istnienie w polskich leśnych przedszkolach bogatej infrastruktury, odpowiadającej potrzebom zarówno dzieci, jak i nauczycieli oraz rodziców. We wcześniejszych publikacjach, wskazywano jednak, że placówki leśne to takie, „które w ogóle nie mają budynku” (Bałachowicz i in., 2017, s. 165), a „jeśli jest to dom, to z gliny, kryty strzechą” (Ordon, 2019, s. 118). Informacje te mogły wynikać z ówczesnego niedostatku badań empirycznych odnoszących się do realiów naszego kraju.

Czytelnicy nie mający styczności z tego rodzaju placówkami w praktyce, w tym potencjalnie rodzice poszukujący przedszkola dla swojego dziecka, mogli więc odnieść wrażenie, że przedszkola leśne nie zapewniają odpowiednich warunków do kilkugodzinnego pobytu małych dzieci na dworze przez cały rok, co jak wskazałam powyżej, nie znajduje potwierdzenia w aktualnych danych.

2.7.4. Zabawki

W leśnych placówkach zazwyczaj rezygnuje się z gotowych, klasycznych zabawek, pomocy edukacyjnych i plastikowych gadżetów na rzecz narzędzi, materiałów i półproduktów, z których dzieci same mogą tworzyć przedmioty i konstrukcje, zagospodarowując udostępniony im teren. Wskazuje się, iż taka możliwość wspiera samodzielność, kreatywność i fantazję, ale także rozwój mowy, ponieważ dzieci częściej komunikują się z współtowarzyszami zabawy (Brudzińska, 2022, s. 129; Pieprzyk, 2015, s. 128–129).

Zabawki, które mają ograniczoną formę, jak lalka, statek czy auto, zwykle używane są zgodnie z przeznaczeniem (Jurkiewicz, 2020, s. 61–62). Możliwości patyka ograniczone są natomiast jedynie wyobraźnią dziecka (Matusiak, 2019, s. 22). Jak podkreśla Ryszka, „w leśnym sklepie można kupić domowe, błotne bułki i placki z piaskiem oraz zapłacić za nie pieniędzmi zrobionymi z płatków kwiatów. Mali rycerze ćwiczą osvajanie koni i rzeźbienie nowych mieczy, inni gotują magiczną zupę z piasku, kwiatów i kawałków drewna. Wszystko to jest ćwiczeniem kreatywności” (Ryszka, 2021a, s. 14).

Zamiast klasycznych zabawek o określonej funkcji, wymienia się obecność takich elementów jak gałęzie i korzenie, kamienie, szyszki, liście, ziemia czy błoto, ale również

wyposażona w stare naczynia kuchnia błotna (Komorowska i Rokita, 2019), rowerki biegowe czy kącik konstrukcyjny, wyposażony w łopaty, grabie, deski, rury czy skrzynkę narzędziową (Pieprzyk, 2015, s. 129; Preuss, 2023, s. 51–52). Wiele materiałów pochodzi z tzw. drugiego obiegu (WenMin i Baki, 2022, s. 115).

3. Wychowanie, uczenie się i działanie w przedszkolach leśnych

Wychowanie, uczenie się i działanie to podstawowe kategorie pedagogiki ogólnej, teorii wychowania i dydaktyki ale przede wszystkim praktyki edukacyjnej. W miarę rozwoju dyscypliny pojawiały się różne propozycje ich definiowania.

Sośnicki (1967, s. 20–21) wskazuje, że wychowanie może być ujmowane co najmniej dwojako – jako świadome, celowe, systematyczne i zorganizowane „urabianie”, charakterystyczne dla przedstawicieli „szkoły tradycyjnej”, lub jako swobodny rozwój uzależniony od natury człowieka w pedagogice pądocentrycznej.

Pojęcie wychowania w szerokim znaczeniu to oddziaływanie środowiska przyrodniczego i społecznego, kształtujące ludzką osobowość i trwające przez całe życie. Inaczej określane bywa jako wszelkie oddziaływanie współtworzące osobową indywidualność człowieka (M. Nowak, 2008, s. 189). Wychowanie w ujęciu pedagogicznym, jako celowy, złożony, interakcyjny, długofalowy proces zmierza do wszechstronnego rozwoju jednostki i przygotowania jej do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i zawodowym. Przewidywalność skutków wychowania pozostaje jednak względna (Kupisiewicz i Kupisiewicz, 2018, s. 193). W najwęższym ujęciu, wychowanie jest zamierzonym oddziaływaniem na sferę wolicjonalno-emocjonalną jednostki lub dążeniem do wypracowania u niej określonych postaw, umiejętności lub danego aspektu osobowości (M. Nowak, 2008, s. 191).

Tchorzewski (2002, s. 18) jako cechy charakterystyczne wychowania wskazuje akomodację, czyli przystosowanie do zastanych warunków społecznych, aproksymację, czyli uświadamianie możliwości oraz powinności, a także indoktrynację, przez którą rozumie systematyczny i zorganizowany wpływ na poglądy jednostek lub grup. Również według Konarzewskiego (1982, s. 5) w procesie wychowania „jeden człowiek stara się zmienić innego człowieka”. Tak ujmowane wychowanie zakłada również możliwość wystąpienia niepożądanych zmian, które nie sprzyjają rozwojowi osobowości wychowanka (M. Nowak, 2008, s. 190).

Mnogość analogii pomiędzy wychowaniem a nauczaniem sprawiła, iż niektórzy teoretycy utożsamiali te działania, nie rozgraniczając ich. Różnice są jednak dostrzegalne (M. Nowak, 2008, s. 204). Zarówno uczenie się, jak i wychowanie wpływają na wszystkie sfery życia człowieka. Nauczanie jest jednak wskazywane jako jeden z czynników wychowania. Szeroko rozumiane wychowanie zawiera więc w sobie procesy nauczania

i uczenia się. Nauczanie dotyczy sfery umysłowej – intelektu, zaś wychowanie sfery emocjonalnej i woli człowieka. Kryterium rozróżniającym mogą być również skutki obu oddziaływań. W przypadku wychowania będą to: dojrzała osobowość, charakter, zaś efektami nauczania są: wiedza, umiejętności i sprawność umysłu (Kunowski, 1946, s. 6–12). Według Herbarta nie istnieje nauczanie bez wychowania (M. Nowak, 2008, s. 210).

Uczenie się to z kolei proces, w którym „na podstawie poznania, doświadczenia i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania i działania lub zmieniają się te nabyte wcześniej” (Okoń, 1970, s. 10). W sensie pedagogicznym uczenie się jest procesem zamierzonego nabywania określonych wiadomości, przekonań, umiejętności i nawyków. Uczniowie poznają w nim różne dziedziny wiedzy, rozwijają swój intelekt, kształtują postawy moralne i estetyczne, a także rozwijają sprawność fizyczną. Kluczowa do osiągnięcia celu jest aktywność jednostki, jej motywacja oraz indywidualne zdolności (Kupisiewicz i Kupisiewicz, 2018, s. 184; Okoń, 1970, s. 11).

Działaniem określa się natomiast czynności wykonywane przez dłuższy czas w celu zaspokojenia zainteresowań oraz potrzeb materialnych, społecznych, kulturalnych i poznawczych. Odnosi się ono do wewnętrznego wzrostu jednostki w oparciu o przeżyte doświadczenia, a jednocześnie do jego przejawów zewnętrznych. Doświadczenia zdobyte w toku działania poddawane są zazwyczaj refleksji prowadzącej do dalszych wyborów. Działanie może mieć charakter świadomy lub instynktowny. Działania dydaktyczno-wychowawcze są świadomymi i celowymi czynnościami, zmierzającymi do wywołania u osób uczących się określonych zmian w obszarze poznawczym, emocjonalnym i wolicjonalnym. Ich skuteczność zależy od sprecyzowania celu, zapewnienia odpowiednich warunków oraz zastosowania właściwych metod i środków (Dymara i in., 2000, s. 146; Kupisiewicz i Kupisiewicz, 2018, s. 38).

Procesy wychowania, uczenia się i działania są ze sobą nierozzerwalnie powiązane. Szczególnie uwidacznia się to w placówkach takich jak przedszkola leśne, w których wychowanie i uczenie się realizowane są poprzez działanie, ale również z myślą o przyszłym działaniu wychowanków, będącym zamierzonym celem pracy edukacyjno-wychowawczej podejmowanej zarówno przez nauczycieli, jak i same dzieci. Połączenie powyższych procesów widoczne jest w przyjętych koncepcjach teoretycznych oraz w toku codziennej praktyki.

3.1. Teoretyczne podstawy edukacji w przedszkolach leśnych

Każde leśne przedszkole funkcjonuje w oparciu o zasady, idee i przekonania oraz programy edukacyjne, tworzone lub wybierane przez osoby organizujące daną placówkę, co sprawia, że każda z tych inicjatyw jest wyjątkowa (Christ i Preuss, 2018, s. 150; Stawarz, 2023, s. 208).

Widoczne są jednak powtarzające się, uniwersalne założenia w obszarze koncepcji pedagogicznej i organizacji pracy. Można zaliczyć do nich mniejszą w porównaniu do placówek tradycyjnych liczebność grup, uznanie środowiska przyrodniczego za podstawowe dla prawidłowego rozwoju dziecka, organizację przestrzeni bazy przedszkolnej umożliwiającą swobodną eksplorację terenu, oparcie procesu edukacji o metody projektowe, okazje pedagogiczne, uczenie się przez bezpośrednie doświadczenie, a także empatyczną komunikację i wspólnotowość. Wiele leśnych przedszkoli odwołuje się również do alternatywnych pedagogik i pedagogii takich postaci jak Rudolf Steiner, Maria Montessori, Helen Parkhurst, Celestin Freinet czy Loris Malaguzzi (Christ, 2023; Kwella, 2021; Łoboda, 2025; Nitecka-Walerych, 2019; Ordon, 2019).

W dalszej części rozdziału przedstawiam wymieniane w literaturze przedmiotu teoretyczne i praktyczne podstawy procesów wychowania, uczenia się i działania realizowanych w polskich przedszkolach leśnych.

3.1.1. Outdoor, Adventure i Experiential Education

W literaturze dotyczącej przedszkoli leśnych wskazuje się, że procesy edukacyjne w tych placówkach oparte są na takich angielsko- i niemieckojęzycznych koncepcjach jak *Outdoor Education*, *Adventure Education*, *Experimental Education*, *Experiential Education*, *Waldkindergarten*, *Woods School* czy *Forest School* (Janik, 2015, s. 133; Nitecka-Walerych, 2019, s. 230; Ordon, 2019, s. 114; Szlaużys, 2019, s. 97). Niekiedy podawane są również polskie nazwy tych koncepcji lub ich odpowiedniki. Wymienia się wówczas pedagogikę przygody, edukację przygodą, edukację przygodową, edukację w przyrodzie, edukację środowiskową, uczenie się oparte na doświadczeniu czy pedagogikę przeżyć Kurta Huhna (Bałachowicz i in., 2017, s. 188; Janik, 2015, s. 133; Nitecka-Walerych, 2019, s. 230; Preuss, 2023, s. 54; Szlaużys, 2019, s. 97). Jak wskazuje Preuss (2023, s. 54) wszystkie te nurty kładą nacisk na poznanie przez doświadczenie,

eksplorację otoczenia i współpracę w grupie, a prowadzone w oparciu o nie zajęcia odbywają się poza salą, w bogatym przyrodniczo terenie.

Badacze zgłębiający specyfikę poszczególnych, wymienionych powyżej nurtów wskazują jednak, iż niektóre ich elementy są spójne, choć występują także pewne różnice. Utrudnienie stanowi także ciągle poszukiwanie adekwatnej definicji zarówno leśnego przedszkola, jak i najczęściej wymienianej edukacji outdoorowej, zwłaszcza na gruncie polskim, gdy pojawia się potrzeba oddającego pełen zakres znaczeniowy tłumaczenia z języka angielskiego (Leśny, 2020, s. 38–45). Idee niemieckich *Waldkindergarten*, brytyjskich *Forest School* czy pedagogiki przeżyć przybliżałam w rozdziale pierwszym, dlatego poniżej skupiam się na zależnościach pomiędzy pozostałymi, najczęściej wymienianymi w odniesieniu do leśnych przedszkoli koncepcjami.

Outdoor Education

Outdoor education jest rozległym, trudnym do jednoznacznego określenia pojęciem. Jego definicja zmieniała się na przestrzeni lat, w kierunku coraz bardziej ogólnym, aż do przyjęcia, iż edukacja outdoorowa to edukacja odbywająca się na zewnątrz. Czerpie się w niej z potencjału zawartego w najbliższym otoczeniu uczących się (Kruk, 2020, s. 12). *Outdoor education* łączy nauki pedagogiczne z naukami o kulturze fizycznej. Opisywana jest jako metoda lub proces (Palamer-Kabacińska, 2020, s. 18, 39). Wśród jej celów wskazuje się na podnoszenie świadomości i szacunku dla siebie, innych oraz naturalnego środowiska poprzez napotykanie wyzwań, pracę z grupą oraz bezpośrednie doświadczanie przyrody (Jurewicz i Jońca, 2015, s. 10–12; Sendecka, 2017, s. 6–10).

Bywa określana jako empiryczna metoda uczenia wykorzystująca wszystkie zmysły, stosowana głównie w środowisku naturalnym (choć etapy przygotowawcze nie muszą odbywać się w terenie) – stąd zapewne polskie tłumaczenie „edukacja plenerowa” (Leśny, 2020, s. 38). W powyższym rozumieniu dzieli się na edukację środowiskową (*environmental education*) oraz edukację przygodową (*adventure education*) (Palamer-Kabacińska, 2020, s. 19). Priest również wskazuje, iż *adventure education* jest jej częścią, jednak według Beamsa to *outdoor education* jest subdyscypliną *adventure education*, ze względu na możliwość realizacji przygody zarówno w terenie jak i w budynku (Leśny, 2020, s. 40–41). Wyróżnia się także zaproponowany przez Higginsa i Loynesa (1997, s. 6) model edukacji outdoorowej oparty na trzech komplementarnych obszarach: rozwoju osobistym i społecznym, edukacji środowiskowej oraz aktywnościach na świeżym powietrzu.

W przedszkolach leśnych wiele działań bazuje na wszystkich powyższych obszarach, jednak wydaje się, że niekiedy prowadzona w nich edukacja przyrodnicza odbywająca się w terenie jest nadinterpretowana jako edukacja outdoorowa.

Michalak i Parczewska (2019, s. 135–138) wskazują, że edukacja outdoorowa jest ogromnym, lecz wciąż niewykorzystanym w Polsce potencjałem. Badani przez nie nauczyciele podkreślali, że jest to wynikiem rytmu pracy szkoły oraz przyjętej kultury uczenia się, opartej na transmisyjnym przekazie wiedzy. Metody charakterystyczne dla edukacji outdoorowej, takie jak ćwiczenia w terenie, prace ogrodowe, pomiary, eksperymenty i doświadczenia były stosowane dużo rzadziej niż formy aktywności na zewnątrz takie jak spacery bądź wycieczki.

Adventure Education

Głównym założeniem *adventure education* jest wywoływanie zmian w obszarze relacji międzyludzkich w grupach oraz w procesach zachodzących w jednostkach, poprzez kontakt z wyzwaniem, przygodą i doświadczeniem. Zmiany w zakresie relacji grupowych dotyczą sposobów komunikacji, współpracy, rozwiązywania sytuacji konfliktowych, poziomu zaufania czy stylów przywództwa. Zmiany indywidualne odnoszą się do wiary we własne siły i umiejętności oceny swoich możliwości, a także do samoświadomości czy duchowości. Wyzwania stawiane w edukacji przygodowej, których celem jest przełamanie swych ograniczeń, mogą dotyczyć zarówno sfery fizycznej, psychicznej jak i społecznej (Palamer-Kabacińska, 2020, s. 19).

Experiential Education

Początków nurtu *experiential education* (edukacji przez doświadczenie) można upatrywać w pracy Johna Deweya „Experience and Education” z 1938 roku, w której twierdził on, że człowiek uczy się rozwiązując problemy, wytwarzając przedmioty i samodzielnie poszukując odpowiedzi na pytania. *Experiential education* uważana jest za koncepcję łączącą w sobie wiele metod i technik edukacyjnych opartych na doświadczeniu, w tym *adventure* i *outdoor education* (Leśny, 2020, s. 16–17).

3.1.2. Alternatywne nurty edukacyjne

Edukacja alternatywna opisywana jest jako zjawisko występujące w niemal wszystkich krajach o ustroju demokratycznym lub budujących go. Warunkiem jej istnienia jest bowiem „dopuszczalność w świetle norm obowiązującego w danym kraju prawa do pluralizmu i tolerancji oraz programowa otwartość społeczeństwa na «odmienność», antyfundamentalizm, elastyczność i spontaniczność działania” (Śliwerski, 2008a, s. 107). Szkoły prywatne i niepubliczne powstają w tych państwach w wyniku braku synergii między władzami resortu edukacji a nauczycielami, kontestując placówki państwowe jako zniewolone, pełne przemocy, indoktrynacji i inżynierii społecznej i zapewniając możliwość realizacji obowiązku szkolnego w innym – alternatywnym do powyższych - środowisku (Śliwerski, 2018, s. 36–37).

Należy podkreślić, że względu na obowiązujące w okresie socjalizmu założenia polityczne i ideologiczne, badania oraz literatura dotycząca edukacji alternatywnej pozostawały w naszym kraju nieobecne. Dopiero zmiana ustrojowa doprowadziła do powstawania w polskim systemie oświatowo-wychowawczym alternatywnych rozwiązań edukacyjnych (Śliwerski, 2000, s. 14).

Gajdamowicz (2007, s. 124–125) wskazuje, iż alternatywne teorie edukacyjne wyróżniają się w większości przypadków odwołaniem do wolności, podmiotowości i samorealizacji oraz opozycyjnym nastawieniem do powszechnie przyjmowanych rozwiązań, demaskowaniem i krytyką dotychczasowych poglądów, narzucających jeden możliwy obraz świata, człowieka i jego miejsca w świecie. Pojawiają się jako wyraz sprzeciwu wobec dominujących w pedagogice poglądów. Przyczyną ich powstawania jest również odrzucanie działań uznawanych za niegodne kultywowania, w wyniku refleksji nad tym, czego nie chce się w edukacji urzeczywistniać i kontynuować.

Pedagodzy posiadający w swojej biografii doświadczenie ciężaru niemożności samorealizacji mogą jednak niekiedy tworzyć alternatywy nihilistyczne, oparte o infantylizm i przekorę, mające usprawiedliwiać ucieczkę od profesjonalizmu i obowiązkowości. Powodem pojawiania się alternatyw edukacyjnych może być zatem również pustka i frustracja pedagoga, a nawet jego brak kompetencji. Dodatkowo, ze względu na wyłanianie się alternatyw edukacyjnych w wyniku odwagi działania w imię ideałów, placówki tego typu narażone są na utożsamianie z obrazem doskonałego świata,

co tworzy ryzyko braku dostrzegania własnych patologii i popadania w samouwielbienie (Śliwowski, 2000, s. 14–18).

Jak wskazuje Nalaskowski, w odniesieniu do szkół społecznych, „marzeniem wielu rodziców posyłających dzieci do tych płatnych szkół nie była wcale wystrzałowa inność, lecz raczej dojmująca normalność”, stanowiąca alternatywę dla zbyt licznych klas, zmianowego systemu nauczania, czy „wychowania fizycznego polegającego na grze w Chińczyka”. Jak podkreśla autor, „polskie eksperymentowanie to eksperymentowanie z normalnością. W kraju, w którym tak wiele rzeczy stoi na głowie i jest w sposób niezrozumiały pokrętnych, to co proste i oczywiste, a nade wszystko normalne, może być poczytywane za alternatywne”(Nalaskowski, 1994, s. 19–20). Mimo upływu czasu cytaty ten pozostaje aktualny i szczególnie pasuje do realiów leśnych przedszkoli, w których niezamierzenie, dostęp do środowiska przyrodniczego, zapewniającego harmonijny rozwój dziecka, staje się elitarnym dobrem, za które trzeba płacić.

Edukacja alternatywna w przedszkolach leśnych

Nitecka-Walerych (2019, s. 231) wskazuje (za: (Romaniak, b.d.)), że „większość leśnych miejsc działa zgodnie z założeniami (lub inspiruje się elementami) innych pedagogik alternatywnych: waldorfskiej, montessoriańskiej czy demokratycznej”. O wprowadzaniu do leśnych przedszkoli elementów pedagogiki waldorfskiej czy filozofii i metodyki pracy Marii Montessori takich jak grupy mieszane wiekowo, momenty ciszy, brak klasycznych zabawek, prace w ogrodzie czy ćwiczenia samodzielności wspomina również Ordon (2019, s. 117). Dodatkowo wskazuje ona także na korzystanie w tego rodzaju placówkach z koncepcji *flow learning* amerykańskiego pedagoga przyrody Josepha Cornella (Ordon, 2019, s. 117–118).

Do powyższego zestawienia, Christ dodaje podejście Reggio Emilia i uznawaną w nim różnorodność sposobów poznawania i przedstawiania świata, partycypację zarówno dzieci, jak i nauczycieli oraz rodziców, a także współpracę z lokalną społecznością czy pracę metodą projektów i elastyczne podejście do programu nauczania (Christ, 2023, s. 22).

Kwella dostrzega z kolei obecność w przedszkolach leśnych kluczowych elementów planu daltońskiego, takich jak rozwijanie samodzielności, odpowiedzialności, współpracy i refleksyjności. Jak podaje autorka, „w placówkach leśnych zasady planu daltońskiego niejako samoistnie się urzeczywistniają”. Przywołuje także wspomnienia

samej twórczyni tej koncepcji, Helen Parkhurst, dotyczące codziennego obcowania z przyrodą i zwierzętami, które miało ukształtować jej wrażliwość i pomóc budować relacje z ludźmi. Badaczka zauważa również podobną rolę nauczyciela w placówkach leśnych i pracujących według planu daltońskiego. Jego zadaniem jest w nich uważna obserwacja, towarzyszenie i wsparcie w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, przejawiające się m. in. we wskazywaniu nowych kierunków i stwarzaniu odpowiednich warunków rozwoju (Kwella, 2021, s. 116–118, 124–128).

Ze względu na bogatą literaturę dotyczącą poszczególnych wskazanych powyżej alternatywnych koncepcji edukacyjnych (Gawlicz, 2020; Miksza, 2010; Montessori, 2018, 2023; Parkhurst, 1928; Röhner i Wenke, 2011) w dalszej części koncentruję się na pedagogice Rudolfa Steinera, która stanowiła główną inspirację w tworzeniu koncepcji pedagogicznej przedszkola, w którym prowadziłam badania.

Pedagogika waldorfska

Za twórcę pedagogiki waldorfskiej uznaje się Rudolfa Steinera – austriackiego polihistora, żyjącego w latach 1861-1925. Jej nazwa pochodzi od fabryki papierosów Waldorf-Astoria w Stuttgarcie, gdzie w 1919 roku Steiner utworzył pierwszą szkołę waldorfską, założoną dla dzieci pracowników tej fabryki. Przedstawione przez niego ujęcie natury ludzkiej stanowi centralną część filozofii i kosmologii, którą nazwał antropozofią (Rawson, 2011, s. 47–49).

Antropozofia stanowi antropologiczną i epistemologiczną podstawę pedagogiki waldorfskiej, a jej pojęcia i etos kształtują program nauczania i stanowią zespół idei wykorzystywanych przez nauczycieli. Edukacja waldorfska zakłada, że każdy człowiek posiada ciało, duszę i ducha. W procesie dojrzewania indywidualny duch („ja” lub jaźń) stara się ukształtować sobie naczynie cielesne, w którym będzie żyć i doświadczać świata fizycznego oraz wyrażać samego siebie. Choć szkoły waldorfskie funkcjonują w kilkudziesięciu krajach na świecie i nadal rozwijają swą działalność, wiele idei Steinera miało charakter zbyt radykalny, nowatorski, i niekonwencjonalny, by wyjść poza wąski krąg zainteresowanych (Rawson, 2011, s. 47–49). Warto także wspomnieć, iż pierwsze, powierzchowne wzmianki na temat pedagogiki waldorfskiej w Polsce, pojawiły się dopiero w późnych latach 80. ubiegłego wieku (Śliwerski, 1990, s. 252).

Dzięki bliskim kontaktom z zainaugurowanymi przez Steinera takimi dziedzinami jak: pedagogika lecznicza, medycyna antropozoficzna i rolnictwo biodynamiczne, szkoły waldorfskie od początku swego istnienia stanowiły również awangardę zorientowanego

ekologicznie stylu życia. Psychologia rozwojowa szkoły waldorfskiej jest także zgodna w wielu punktach z nauką o fazach rozwojowych u dziecka w psychologii Jeana Piageta, nie przejmuje jednak jego jednostronnej orientacji kognitywnej. Szczególne zainteresowanie wzbudza zaś od kilku lat nauka Steinera o zmysłach, wraz z jej pedagogicznymi konsekwencjami dotyczącymi korzystania z mediów, która jest zaskakująco zbliżona do wyników nowych badań nad funkcją mózgu i systemem nerwowym. Według Kierscha (Kiersch, 2010, s. 101–104) pedagogika waldorfska może stanowić istotną przeciwwagę wobec zagrożeń, na jakie narażony jest obecnie okres dzieciństwa, a spowodowanych zbyt wczesnym stymulowaniem rozwoju kognitywnego — zarówno w wychowaniu, jak i przez przemysł medialny.

W początkach działalności szkoły waldorfskiej prowadzonej przez Steinera widoczne są elementy, które zaobserwowałam także podczas swoich badań, takie jak zakładanie placówki we współpracy z rodzicami, zatrudnianie nauczycieli bez formalnych kwalifikacji czy obecność dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Steiner osobiście szkolił kandydatów do pracy pedagogicznej, a wśród 12 nauczycieli zatrudnionych przez niego w szkole w Stuttgarcie, tylko 4 posiadało wcześniejsze doświadczenie. Początki pracy były trudne, ponieważ rozwiązania organizacyjne, programowe i metodyczne, które zaproponował, wprowadzano po raz pierwszy, bez uprzednich doświadczeń. Dodatkowo szkoła skupiała głównie dzieci ze szczególnymi potrzebami, określane niegdyś jako „specjalnej troski”, „trudne” (Śliwerski, 1990, s. 258).

Charakterystyczny dla pedagogiki waldorfskiej jest podział rozwoju człowieka na okresy siedmioletnie. Okres wczesnego dzieciństwa to pierwsze siedmioletnie, które trwa do momentu wymiany uzębienia mlecznego na stałe. Jest to czas najintensywniejszego fizycznego wzrostu i rozwoju, w którym dziecko uczy się głównie przez działanie, doświadczanie wynikające z jego własnych chęci, naśladowanie i zabawę, całą swoją fizyczną istotą, co jest warunkiem późniejszego pojmowania świata poprzez myślenie. Bezpieczna, uporządkowana przestrzeń, w której poszczególne działania wplecione są w pełny znaczenia kontekst, wpływa na uzewnętrznianie doświadczeń dzieci w ich własnych działaniach. Rolą edukacji w tym okresie rozwoju jest stworzenie otoczenia, w którym pielęgnuje się dobre obyczaje i zachowania, takie jak szacunek, utrzymanie porządku, umiejętność słuchania oraz radość z kontaktów ze światem przyrody (Burnett i in., 2011, s. 54–55). Charakterystyczne jest również korzystanie z naturalnych materiałów, takich jak wełna, drewno, słoma czy wosk pszczeli. Zabawki, takie jak na przykład lalki szmaciane lub drewniane postacie, mają pozostawiać miejsce dla wyobraźni

dziecka i przywozić na myśl ciepło rodzinnego domu (Kowalewska, 2011, s. 142, 276–281, 293).

Przedszkole waldorfskie jest społecznością ludzi działających, wykonujących sensowne prace, które mogą mieć charakter społeczny, praktyczny, moralny i edukacyjny. Udział dzieci jest mile widziany, ale nie wymaga się od nich pomocy. Działanie nauczyciela może je inspirować do samodzielnej aktywności, do znajdowania w zabawie okazji do uczenia się. Dzieci zauważają i rejestrują wszystko, co i jak dorośli robią (Jenkinson, 2011, s. 101), zwracając uwagę na „niuanse głosu, mimikę twarzy, gestykulację i spojrzenie, które zdradzają dużo więcej niż można by przypuszczać” (Patzlaff i in., 2011, s. 44). Rolą wychowawcy jest tworzenie szans do rozwoju zdolności, indywidualności i zainteresowań (Śliwerski, 1990, s. 259).

Niezwykle istotne w pedagogice waldorfskiej jest planowanie czasu w oparciu o powtarzalność i rytm – dnia, tygodnia oraz roku. Dzień rytmicznie podzielony na fragmenty, ma oddziaływać na dzieci dobroczynnie, wręcz terapeutycznie. Wzmacniane przez rytm i porządek poczucie koherencji ma w założeniu przynieść plon w postaci „spotęgowanych zasobów wytrzymałości i odporności, które stanowią probierz rezyliencji dorosłego człowieka” (Patzlaff i in., 2011, s. 42). Roczny rytm pracy odzwierciedla zmiany zachodzące w przyrodzie. Dostosowane do niego są również treści piosenek, opowiadań lub wierszy. Poszczególne dni w tygodniu poświęca się z kolei na powtarzające się działania – pieczenie bułeczek, prace ogrodnicze, malowanie. Rytm dnia uwzględnia zaś różne tempa, zapewniające równowagę pomiędzy czasem aktywności i skupienia oraz odpoczynku (Jenkinson, 2011, s. 101–102).

Ze względu na wzrost zapotrzebowania na opiekę nad dziećmi, coraz częściej powstają również waldorfskie żłobki i przedszkola całodzienne. Zaznacza się jednocześnie, iż zachowanie równowagi między potrzebami rodziców a tym, co jest zdrowe dla małego dziecka, wymaga dużej dozy wyczucia i elastyczności (Jenkinson, 2011, s. 99)¹⁴.

¹⁴ Odzwierciedleniem tego aspektu w codziennym funkcjonowaniu przedszkola, w którym prowadziłam badania, były godziny pracy placówki, o czym wspominam szerzej w części analitycznej.

3.1.3. Paradygmaty konstruktywistyczne i transformatywne

Paradygmaty konstruktywistyczne

Wiele badaczek wskazuje, że procesy edukacyjne w przedszkolach leśnych opierają się na konstruktywistycznych paradygmatach dydaktyki, których źródłem są teorie Deweya, Piageta, Wygotskiego oraz Brunera. Dziecko jest w nich postrzegane jako jednostka konstruująca wiedzę na temat świata poprzez bezpośredni kontakt i interakcje z wieloaspektowym otoczeniem. Jednocześnie zakłada się, że w procesie uczenia się korzysta ono z wiedzy uprzednio posiadanej (Bałachowicz i in., 2017, s. 137, 188; Nitecka-Walerych, 2019, s. 230–231; Pietrzak-Zawadka, 2019, s. 12; Stawarz, 2023, s. 207; Szlaużys, 2019, s. 98). Konstruktywistyczne środowisko uczenia się, zwłaszcza w obszarze przyrody, stymuluje dzieci do podejmowania zróżnicowanych form aktywności o charakterze badawczym, pielęgnując w nich radość bycia odkrywcami (Michalak, 2020, s. 111).

Nurt konstruktywizmu rozwinął się na gruncie psychologii poznawczej. Kwestionuje się w nim wizję jednostki jako biernego odbiorcy bodźców płynących z zewnątrz, uznając, że człowiek konstruuje obraz poznawanej rzeczywistości, a nie odzwierciedla go w umyśle. Według konstruktywistów aktywnie interpretując świat, tworzymy struktury poznawcze określane jako skrypty, schematy czy obrazy mentalne, które uwzględniają nasze dotychczasowe zasoby i doświadczenia, ale także stanowią rodzaj scenariuszy zachowań uznanych w toku socjalizacji za prawidłowe (Klus-Stańska, 2018, s. 132, 133).

Nauczyciele kierujący się zasadami dydaktyki konstruktywistycznej zwracają uwagę na osobistą wiedzę i doświadczenia uczniów oraz ich indywidualne strategie rozwiązywania problemów. Tworzą także warunki do podejmowania samodzielnej aktywności poznawczej, w której uwzględnia się możliwość popełniania błędów. Niezbędna jest wobec tego ich gotowość do elastycznego podejścia do przebiegu procesów edukacyjnych (Klus-Stańska, 2018, s. 135–137).

Konstruktywizm jest zróżnicowanym wewnątrznie podejściem, w którym wyróżnia się przede wszystkim teorię rozwojowo-poznawczą Piageta oraz teorię społeczno-kulturowe Wygotskiego i Brunera. Według teorii Piageta procesy poznawcze zachodzą w umyśle głównie poprzez interakcje ze środowiskiem materialnym. Wygotski i Bruner

podkreślali z kolei rolę interakcji społecznych jako źródła rozwoju umysłowego (Klus-Stańska, 2018, s. 144).

Paradygmaty transformatywne

W literaturze dotyczącej polskich leśnych przedszkoli zazwyczaj wskazuje się na inspirację i wdrażanie w codzienną pracę pedagogiczną konstruktywistycznych paradygmatów dydaktyki. Edukacja plenerowa może jednak również odgrywać istotną rolę w rozwoju umiejętności, kompetencji i potencjału zarówno dzieci, jak i dorosłych, stanowiąc przykład edukacji dążącej do zmiany z modelu transmisyjnego na transformatywny (Bałachowicz, 2015, s. 47; Bałachowicz i in., 2017, s. 187).

Dydaktyka transformatywna ma wiele elementów wspólnych z dydaktyką konstruktywistyczną. Obydwie pojawiły się w wyniku negacji paradygmatów obiektywistycznych i ich założeń. Istniejące systemy kształcenia szkolnego są w nich poddawane negatywnej ocenie, co w języku potocznym przejawia się to jako tzw. niechęć do „systemu”. Dydaktykę transformatywną wyróżnia krytyka szeroko rozumianej polityki, zarówno realizowanej przez władze i egzekwowanej poprzez prawo, jak i wyrażającej się poprzez promowane ideologie, normy czy systemy wartości. Reprezentanci paradygmatów transformatywnych częściej kierują się socjologiczno-ekonomiczną niż psychologiczną orientacją teoretyczną. Nauczanie definiujące w określony sposób role społeczne i przypisane im zadania postrzegane jest jako narzędzie formatowania pokoleń w taki sposób, aby poddawały się one władzy. W paradygmacie tym postuluje się kształcenie uczniów kontestujących i zmieniających istniejącą rzeczywistość społeczno-polityczną (Klus-Stańska, 2018, s. 187–189).

Z paradygmatem transformatywnym wiązana jest pedagogika krytyczna i libertariańska. Wspólną inspiracją są dla nich socjologiczne teorie konfliktu uwypuklające podział na grupy rządzące (dominujące) i rządzone (poddające się dominacji). Różnice zachodzą jednak w obszarze identyfikacji przyczyn tego konfliktu i możliwych sposobów jego eliminacji. Przedstawiciele opcji krytycznych obarczają winą kapitalizm i prywatną własność, a od państwa oczekują zmiany opresyjnej sytuacji. Libertarianie w działalności państwa widzą zaś źródło opresji, a prywatna własność jest dla nich warunkiem wolności (Klus-Stańska, 2018, s. 225–226).

3.2. Praktyczna realizacja procesów edukacyjnych w przedszkolach leśnych

Według Szlaużys (2019, s. 97) leśne przedszkole sprzyja rozwojowi kreatywności, samodzielności i umiejętności krytycznego myślenia u dzieci. Wśród celów wychowania w tego rodzaju placówkach wyróżnia się także rozwój kompetencji komunikacyjnych i społecznych oraz doskonalenie sprawności fizycznej (Christ, 2018, s. 209). Istotne jest również rozbudzanie szacunku do przyrody poprzez pielęgnowanie więzi z otaczającym światem (Szlaużys, 2019, s. 100).

Powyższe efekty osiągane mają być na drodze złożonych, przemyślanych oddziaływań edukacyjno-wychowawczych, w których aktywny udział biorą zarówno przedszkolaki, jak i dorośli oraz pozaludzczy członkowie tych leśnych wspólnot. Podkreśla się, iż dzieci w leśnych przedszkolach poznają świat korzystając ze wszystkich zmysłów, dzięki czemu poza rozwijaniem postaw proekologicznych, zdobywaniem wiedzy i umiejętności, osiągają dobre samopoczucie i odporność (Christ, 2018, s. 209; Janik, 2015, s. 135). Analiza literatury przedmiotu dostarcza zróżnicowanych informacji na temat przebiegu i charakteru procesów wychowania, uczenia się i działania w leśnych przedszkolach, które przedstawiam poniżej.

3.2.1. Wychowanie do współpracy i wspólnotowości

Jurkiewicz (2020, s. 60) zaznacza, że leśne przedszkola to „przeciwieństwo edukacji opartej na rywalizacji”. Choć jak wspominałam we wcześniejszych rozdziałach, każda inicjatywa tego typu kieruje się własnymi wartościami, stawianie współpracy ponad rywalizacją wydaje się należeć do etosu leśnych przedszkoli.

Tego rodzaju relacje może wspierać przekonanie o wzajemnej zależności i kumulowaniu się efektów pracy podejmowanej z uwzględnieniem indywidualnych zdolności każdego z członków wspólnoty tworzonej w ramach placówki. Klasycznie rozumiana wspólnota jest siecią relacji międzyludzkich, w ramach której jednostki tworzą przestrzeń norm i praktyk życia zbiorowego, kierując się troską o wspólne dobro oraz wzajemnym uznaniem. Wspólnota poszerzona (międzygatunkowa) jest zaś „formą współistnienia, w której dobro wspólne rozumiane jest w perspektywie przekraczającej granice gatunku ludzkiego” (Jarzębowska, 2025, s. 87). Przedszkola leśne porzucające antropocentryczne postawy wobec świata, mogą więc tworzyć wspólnoty poszerzone. Jak

wskazuje Ryszka (2021, s. 16), jednym z celów tych placówek jest „uznanie lasu jako wspólnoty życia”. W osiągnięciu go pomocne ma być doświadczanie sezonowych rytmów i zjawisk naturalnych oraz obcowanie z roślinami i zwierzętami w ich siedliskach.

Zacieśnianiu wspólnoty międzyludzkiej służą z kolei festiwale, święta, rytuały, obrzędy i lokalne tradycje, które mają dawać dzieciom poczucie harmonii i zapewniać okazję do wspólnych doświadczeń (Janik, 2015, s. 134–135; Ryszka, 2016b, s. 4). Dla rodziców jest to z kolei okazja do pogłębiania zrozumienia sposobów funkcjonowania placówki (O’Brien, 2006, s. 42–43).

3.2.2. Wychowanie do samowiedzy – świadomość ciała

Możliwość podejmowania swobodnej aktywności w zróżnicowanym środowisku przyrodniczym wskazywana jest jako ważny czynnik kształtujący świadomość własnego ciała u dzieci. Eksploracja odpowiednio zorganizowanej przestrzeni przyczynia się do prawidłowego rozwoju mięśniowego, doskonalenia propriocepcji, koordynacji ruchowej i umiejętności planowania ruchu w przestrzeni (Nitecka-Walerych, 2019, s. 236; Szlauzys, 2019, s. 100). Poza przemyślanym otoczeniem istotne jest także powszechne w przedszkolach leśnych stwarzanie warunków do samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących własnego ciała, m. in. w trakcie czynności samoobsługowych i higienicznych.

Rozwijanie świadomości własnego ciała poprzez samodzielne decydowanie o ubiorze czy przyzwolenie na doświadczanie chłodu lub wilgoci przez dzieci spotyka się jednak często z niezrozumieniem poza kręgiem „leśnych rodzin”. Zaznacza się niekiedy, iż „inaczej niż w krajach skandynawskich, w Polsce tradycyjny model wychowania dziecka zakłada nie hartowanie ciała, zgodnie z zasadą «w zdrowym ciele zdrowy duch», lecz przesadne niekiedy dbanie o ochronę przed niesprzyjającymi warunkami pogodowymi. Usankcjonowana tradycją opiekuńczość stanowi trudniejszą do pokonania barierę, bo mentalną” (Ordon, 2019, s. 116). Obawy o zmarznięcie lub przemoczenie dziecka są na tyle częstym czynnikiem ograniczającym swobodę zabaw na dworze w chłodniejszych miesiącach, że warto zgłębić ich potencjalne źródła.

Poza tradycją, przyczyn tego rodzaju zachowań można dopatrywać się w historii – w doświadczeniach wojny czy biedy. Co ciekawe, już Rousseau wspominał w „Emilu”, iż „zbyt ciężko ubiera się dzieci, zwłaszcza w najmłodszym wieku” (Rousseau, 1955, s. 143). Bilewicz (2024, s. 27) wskazuje, iż „lęk i niepokój były powszechnym doświadczeniem

Polaków i szybko stały się rodzajem kulturowej normy”, wpływając na wiele zachowań gwarantujących przetrwanie. Na podobne aspekty zwraca uwagę Litwinowicz-Drożdziel (2022, s. 32), która zaznacza, iż „Poczucie bezpieczeństwa wynikające z posiadania jakichkolwiek zasobów (...) na skutek zaszłości historycznych nie jest w naszej kulturze ugruntowane”. Kopeć przywołuje z kolei fragment z „Dziennika Łódzkiego” z 1884, w którym opisano warunki mieszkaniowe panujące wówczas w tym przemysłowym mieście:

Czyś ty był, czytelniku, kiedy w suterrenach, wiesz ty, co znaczy ten wyraz? Otóż przedstaw sobie – (...) zejdź (...) do piwnic tych uroczych rezydencji, których ściany pokryte są grubą warstwą śniegu, albo ociekają nigdy nie wysychającymi strumieniami wody, wyobraź sobie mieszkańców tych piwnic: matkę wynędzniałą i chorą, w skutek wiecznej wilgoci, kilkoro dzieci z zapadłymi oczyma i suchotniczymi piersiami (Kopeć, 2025, s. 68).

Jak pisze dalej, wiele izb pozbawionych było okien albo zabijało się je deskami i uszczelniało szmatami, aby nie wpuszczać chłodu. (Kopeć, 2025, s. 71). Kurne chaty, pozbawione komina ze względu na wysoki koszt cegieł i podatek podymny¹⁵, zdarzały się na galicyjskich wsiach jeszcze przed drugą wojną światową. W pamiętnikach z 1936 opisano:

Z rana w zimie często było nie do wytrzymania. Choćby był największy mróz, to gdy palono w piecu, drzwi trzeba było otworzyć, aby przez nie dym wychodził. Marzliśmy wówczas w nogi, gdyż przez drzwi otwarte szedł mróz. My, młodsze dzieci, siedzieliśmy na łóżku, pookręceni w koce, więc nam było jeszcze jako tako, lecz biedna nasza matka i starsze rodzeństwo kostnieli z zimna (Kopeć, 2025, s. 79–80).

W odpowiedzi na tak niesprzyjające warunki życia powstawały liczne instytucje, których celem było wsparcie rodzin w zapewnieniu dzieciom warunków do zdrowego wzrostu. Towarzystwa skupiające zaangażowanych społecznie lekarzy i pedagogów organizowały ochronki, sanatoria czy kolonie letnie, podczas których dzieci mogły spędzać czas na odpoczynku i rekreacji w otoczeniu przyrody. Świeże powietrze, dostęp do słońca, wody, odżywcze posiłki i brak obciążenia pracą przyczyniał się do poprawy ich zdrowia, stanowiąc formę profilaktyki i leczenia również chorób zakaźnych, które w warunkach

¹⁵ Podatek podymny, inaczej nazywany „dymowym” - danina na rzecz panującego uiszczana od komina (Horyń, 2009, s. 68–69)

ograniczonego dostępu do higieny i ciasnoty lokalowej oraz chronicznego przemęczenia, zbierały pokaźne żniwo (Oleńska-Pawlak i Jedynek, 1988; Skotnicka-Palka, 2024; Szczepańska, 2014).

W trwających przez pokolenia doświadczeniach tak dojmującego chłodu i kojarzonych z nim chorób (wynikających w istocie z wielu czynników, takich jak niedożywienie, przemęczenie czy niedostateczna higiena) można upatrywać przyczyn przetrwałej do dziś chęci ochrony dzieci przed zimnem, skutkującej ich przegrzewaniem.

3.2.3. Uczenie się przez doświadczenie

Jedną z najczęściej wskazywanych form uczenia się w leśnych przedszkolach jest nauka przez doświadczenie. Zalicza się ją do strategii demokratyzacji edukacji w kierunku uczenia się dla i do zmiany świata, razem z aktywnościami takimi jak opowiadanie historii, uczenie wartości, uczenie się przez zadawanie pytań, rozwiązywanie problemów czy uczenie się poza klasą (Bałachowicz i in., 2017, s. 157–162).

Koncepcję uczenia się przez doświadczenie, szeroko wykorzystywaną w nurtach *outdoor* i *adventure education*, zaproponował David Kolb. Równość relacji w tzw. „cyklu Kolba” sprawia, że obie strony mogą bezpośrednio doświadczać przedmiotu nauki. Oznacza to, że nauczyciel może stać się zarazem uczniem, a uczeń może zmienić się w nauczyciela (Kolb i Kolb, 2022, s. 32). Badania pokazują, że wielozmysłowe uczenie się poprzez doświadczenie wpływa nie tylko na lepsze zapamiętywanie i dostrzeganie związków pomiędzy pojęciami, ale także pomaga tworzyć emocjonalną relację ze światem (Bałachowicz i in., 2017, s. 173–174).

Wskazuje się, że podstawą programów edukacyjnych w leśnych przedszkolach jest bieżąca sytuacja, np. pogoda lub pora roku (Ordon, 2019, s. 119). Dzieci mają okazję doświadczyć zarówno uczenia się „z”, jak i „w” codzienności (Szlaużys, 2019, s. 96). Zdobywając doświadczenia w naturalnym środowisku mogą uczyć się cierpliwości, samowystarczalności, zwiększania tolerancji dla frustracji, funkcjonowania w grupie oraz radzenia sobie z trudnościami, ale także z tym, na co nie mamy wpływu (Ryszka, 2021, s. 14–15).

3.2.4. Uczenie się siebie i innych

W teorii uczenia się opartego na doświadczaniu podkreśla się, iż „rozwój nie jest efektem indywidualnego, wewnętrznego procesu dojrzewania, lecz wynika z transakcji między osobą a środowiskiem” (Kolb i Kolb, 2022, s. 118). Funkcjonowanie leśnych przedszkoli kojarzone jest z umożliwianiem dzieciom wszechstronnego poznania zarówno środowiska przyrodniczego, jak i społecznego. Wskazuje się, że istotne jest zrozumienie związków i zależności zachodzących między ludźmi i resztą przyrody oraz uczenie się samych siebie w toku zabawy, działania i pracy (Dymara i in., 2000, s. 113–119). Obserwując zmieniającą się w ciągu roku przyrodę, dzieci lepiej ją rozumieją, uwrażliwiają się na nią i tym samym czują się jej częścią (Jurkiewicz, 2020, s. 59).

Wall Kimmerer (2020, s. 150) podkreśla, że jesteśmy powiązani z pozostałymi organizmami w koewolucyjnym kręgu, w którym „dobro jednego leży w najlepszym interesie drugiego”. Przytacza ona przykład brzoskwini, którą człowiek rozsiewa i pielęgnuje tym chętniej, im słodsze są jej owoce. Rośliny jadalne i ludzie działają więc jako siły selekcyjne wspierające ewolucję drugiej strony. Takie spojrzenie zmienia spostrzeganie przyrody jako biernej, martwej i bezsilnej wobec dominującego nad nią człowieka. Kimmerer zaznacza jednocześnie, iż „krąg ekologicznego współczucia powiększa się dzięki bezpośredniemu kontaktowi z żywym światem i kurczy się przy jego braku” (Wall Kimmerer, 2020, s. 286). Oznacza to, że dzieci doświadczające edukacji z przyrodą mogą w przyszłości wykazywać wobec niej większą uważność i empatię.

Być może to właśnie takie „kompetencje przyszłości” powinny być obecnie szczególnie pożądane. Muskat zadaje ważne pytanie w tym obszarze, odnosząc je do leśnych przedszkoli: „Wszyscy mówią o tym, żeby zostawić lepszą planetę naszym dzieciom. Dlaczego nie spróbujemy zostawić lepszych dzieci na tej planecie?” (Muskat, 2019, s. 21). Również Lewińska podkreśla, iż mimo że przyroda ma pozytywny wpływ na człowieka, szczególnie na rozwój dzieci, opisując naszą wzajemną relację, warto wyjść poza prosty utylitaryzm. Jak pisze autorka, „edukacja nie tylko o naturze, ale w niej i z nią pozwala docenić jej wartość jako miejsca do życia różnych istot i poczuć, że jesteśmy jej częścią” (Lewińska, 2025, s. 260).

Przykładami działań edukacyjno-wychowawczych realizowanych w leśnych placówkach i przygotowujących zarówno do przeciwdziałania niekorzystnym zmianom zachodzącym w przyrodzie, jak i do życia w warunkach kryzysu klimatycznego, może być

promowanie idei dewzrostu, zarówno poprzez przekazywanie wiedzy, jak i kształtowanie niezbędnych umiejętności. Na wyróżnienie zasługuje fakt, iż w przypadku najmłodszych członków społeczeństwa niezbędne jest modelowanie, a więc prezentowanie pewnych postaw i nawyków poprzez działanie całej placówki edukacyjnej, a nie jedynie poprzez transmisję założeń sprzecznych z codziennymi praktykami, co jest częstym zjawiskiem w tradycyjnych przedszkolach i szkołach. Dewzrostowa edukacja może obejmować edukację klimatyczną i globalną – skupiającą się na współzależnościach oraz obejmującą wiedzę i postawy dotyczące zmieniającego się świata. Obydwie bazują na krytyce kapitalizmu i jego skutków oraz proponują alternatywne rozwiązania (Lewińska, 2025, s. 258–259).

Wśród innych rozwiązań wymienia się dążenie do realizacji edukacji wychodzącej poza antropocentryzm i kierującej się ideami posthumanistycznymi. Przykładem może być tzw. „pedagogia wspólnych światów”, czyli podejście wysuwające na pierwszy plan wzajemnie splątane relacje dzieci, dorosłych i bytów pozaludzkich (Kowalik-Olubińska, 2025, s. 193–194, 212). Warto wymienić tu także „wychowanie do humanitaryzmu międzygatunkowego”, którego intencją jest uwzględnianie zwierząt, uwrażliwienie na nie wychowawców i wychowanków oraz modyfikacja własnych poglądów, opinii i wartości w odniesieniu do wszelkich istot żywych (Obrycka, 2020, s. 388). Proponowane w ich ramach przyjęcie, że „wszystko stanowi jedność”, w której zawiera się także człowiek (Kulik, 2007, s. 65), przywołuje na myśl również koncepcję Jednego Zdrowia (*One Health*). Jest ona promowana zarówno przez Światową Organizację Zdrowia, jak i Światową Organizację Zdrowia Zwierząt i podkreśla „nierozzerwalne i nieuniknione interakcje zachodzące pomiędzy wszystkimi elementami świata ożywionego, ale i nieożywionego” (Mamzer i Białas, 2022, s. 11).

Według niektórych autorów leśne przedszkola wpisują się także w ideę edukacji dla zrównoważonego rozwoju (Christ i Preuss, 2018, s. 160). Choć działania w jej obrębie mogą służyć wprowadzaniu sprawiedliwych rozwiązań i ograniczaniu negatywnych wpływów działalności człowieka na środowisko, wskazuje się, że pojęcie to bywa wykorzystywane jedynie w działaniach wizerunkowych, bez związku z prawdziwą troską o planetę, przybierając formę obrony paradygmatu gospodarczego wzrostu (Lewińska, 2025, s. 261).

3.2.5. Uczenie się przez zabawę i ryzyko

Sandseter charakteryzuje zabawę ryzykowną jako specyficzny typ aktywności, łączący w sobie ekscytującą formę zabawy fizycznej z możliwością odniesienia obrażeń (Beate i Sandseter, 2007; Brussoni i in., 2015). W swojej klasyfikacji wyróżnia ona zabawy ryzykowne związane ze wspinaniem, prędkością, pracą z narzędziami, w pobliżu niebezpiecznych elementów, z użyciem siły, a także zabawy w celowe zderzenia z kimś lub czymś, zabawy swobodne i bez nadzoru dorosłego oraz takie w których samo obserwowanie innych osób biorących udział w zabawie ryzykownej wywołuje emocje (Sandseter i in., 2021, s. 307).

Zabawa dzieci w leśnych przedszkolach ma w dużej mierze charakter swobodny. Polega m. in. na bieganiu, skakaniu, wspinaniu się, pokonywaniu naturalnych przeszkód w postaci powalonych drzew, chwiejnych kamieni, stromych zboczy, kałuż czy strumieni (Ordon, 2019, s. 119; Pietrzak-Zawadka, 2019, s. 16). Dzięki takiej aktywności dzieci nie tylko mogą zaspokoić potrzebę ruchu, ale także poznają swoje możliwości i granice, uczą się oceny ryzyka, przewidywania skutków swoich działań i współpracy w grupie. Doświadczając umiarkowanych niedogodności takich jak ukąszenia owadów, upadki prowadzące do skaleczeń, stłuczeń czy siniaków uczą się ponoszenia porażek, ale także sukcesów (Jurkiewicz, 2020, s. 59; Nitecka-Walerych, 2019, s. 235; Ordon, 2019, s. 119).

Leśne przedszkolaki posługują się także prawdziwymi narzędziami, takimi jak noże, piły czy obieraczki. Uczą się oceny ryzyka i zasad z nim związanych, a nie unikania go poprzez zakazy (Williams, 2018, s. 247). Parczewska (2024, s. 140) wykazała, że w badanych przez nią tradycyjnych placówkach określano jedynie, czego nie wolno robić, natomiast w przedszkolu leśnym wskazywano, jak podejmować aktywności bez szkody dla zdrowia.

Roeske (2025, s. 56) zwraca uwagę, że łaciński czasownik „próbować” (*experiri*) ma ten sam rdzeń co *periculum*, czyli „niebezpieczeństwo”, a więc odnosi się do znaczeń takich jak „zagrożenie”, „ryzyko” czy „wyzwanie”. Element ryzyka w dziecięcej zabawie jest niezbędny dla prawidłowego rozwoju, nie tylko w obszarze fizycznym. Tymczasem Chyra (2019, s. 42) podkreśla, że „to, co jeszcze dla naszych dziadków było normalne, dla dzisiejszych rodziców jest aktem odwagi”. Również nauczyciele w obawie przed pretensjami rodziców i prawnymi konsekwencjami wykazują się nadgorliwością w obszarze minimalizacji ryzyka w zabawie dzieci. Wśród przyczyn braku przyzwolenia

na podejmowanie ryzyka przez dzieci wymienia się m. in. wizję dziecka posiadaną przez sprawujących nad nim opiekę dorosłych. Dziecko spostrzegane jako niekompetentne i wymagające nieustannego wsparcia dorosłych lub nadmiernie ruchliwe i stwarzające potencjalne niebezpieczeństwa, nie zostanie dopuszczone do możliwości podejmowania ryzyka (Brudzińska, 2022, s. 123). Warunki przestrzenne leśnych przedszkoli umożliwiające wymienione powyżej rodzaje zabaw opisałam szerzej w rozdziale 2.7.

3.2.6. Działanie w przedszkolach leśnych

W odniesieniu do leśnych przedszkoli istotne wydaje się umiejscowienie działania w wielowymiarowych dyskursach pedagogiki krytycznej, co czyni m. in. Rudnicki (2016, s. 85). Jako szczególnie ważną w tym ujęciu wskazuje on koncepcję Giroux, w której nauczyciele widziani są jako transformatywni intelektualisci, odpowiedzialni za tworzenie społeczeństwa aktywnych i krytycznych obywateli. Poprzez swoje działania mogą oni rozwijać u uczniów świadomość możliwości wpływania na rzeczywistość (Giroux, 2012, s. 36–39). Warunkiem transformatywnego działania nauczycieli jest jednak ich gotowość do porzucenia poczucia bezpieczeństwa, gwarantowanego im dzięki odtwarzaniu oczekiwań władz szkoły czy organów prowadzących.

Początkiem myślenia o wprowadzaniu zmian jest dostrzeżenie opresji i ucisku. Jak wskazuje Rudnicki, (2016, s. 86) „bycie nauczycielem i nauczycielką pracującym inaczej niż oczekuje środowisko i oświatowi pracodawcy wymaga wiele odwagi, poświęcenia i energii. Niewiele osób ma ochotę na syzyfową pracę, bo inaczej – znając realia systemu – nie sposób jej określić”. Wydaje się, że założyciele leśnych przedszkoli w Polsce nie tylko dostrzegają dominującą w systemie edukacji jednomyślność, ale także, niczym współcześni Syzyfowie, codziennie podejmują wysiłek działań transformatywnych. Tworzą się w ten sposób leśne „wyspy oporu” (Śliwerski, 2008b), z czasem rozszerzające swą działalność na rodziny dzieci i ich otoczenie społeczne w ramach „efektu domina” (*ripple effect*) (O’Brien, 2006, s. 42).

Przedszkole funkcjonujące w ten sposób, rezygnujące z usługowej relacji, w której rodzice traktowani są jedynie jako klienci, może stać się również przestrzenią odnowy demokracji. Tworzenie warunków dla autentycznych spotkań, dyskusji i refleksji nad własnymi działaniami wychowawczo-edukacyjnymi może niwelować przyjmowanie

postawy „nieomyślności i niepodważalnej słuszności własnych praktyk” (Klus-Stańska i Gawlicz, 2013, s. 15–16).

Działania chroniące przyrodę, które podejmowane są w leśnych przedszkolach, mogą być także przykładem edukacji dewzrostowej. Jej zwolennicy podkreślają bowiem potrzebę działań, które będą radykalne i emancypacyjne nie tylko w zakresie treści, ale także w samej formie ich przekazywania (Lewińska, 2025, s. 268). Wspomniany „efekt domina” obserwowany w zakresie dostrzegania i zgody na wielość perspektyw dotyczy rosnącej uważności na innych, także pozaludzkich. Wskazuje się, że dzieci przenosiły swoje przedszkolne doświadczenia przyrodnicze do domu, opowiadały o nich znajomym i rodzicom, co wpływało na odnawianie i pogłębianie relacji z resztą natury w coraz szerszych kręgach (Christ, 2018, s. 152; Łoboda, 2025b; Pietrzak-Zawadka, 2019, s. 14).

4. Metodologiczne podstawy badań własnych

Metodologia badań pedagogicznych określa szczegółowe sposoby prowadzenia badań w tej właśnie dyscyplinie. Metodologie pedagogiki i badań pedagogicznych opierają się na nowoczesnym i ponowoczesnym ujęciu filozofii nauki i edukacji, uniwersalnym i lokalnym dyskursie poznania, badaniach empirycznych, prakseologicznych i hermeneutycznych, analizie procedur badawczych i ich rezultatów oraz na opisie zastanej rzeczywistości i projektowaniu jej nowych stanów (Gnitecki, 2006, s. 31).

Istnieje wiele sposobów przeprowadzania badań społecznych, które niekiedy bywają postrzegane jako konkurencyjne względem siebie. Rozmaitość orientacji badawczych, która może być oparta na trzech rozróżnieniach:

- typie wyjaśniania: idiograficznym lub nomotetycznym,
- rodzaju teorii: indukcyjnej lub dedukcyjnej,
- rodzaju danych: jakościowych lub ilościowych,

pozwała jednak na odpowiedni dobór podejść, paradygmatów i metod do danego projektu badawczego (Babbie, 2019, s. 45–49).

Już proces dokonania wyboru właściwej orientacji badawczej przebiegał w moim przypadku burzliwie, bowiem w początkowym etapie tworzenia koncepcji badań, kierując się najistotniejszym dla mnie wówczas celem, jakim była popularyzacja przedszkoli leśnych w dyskursie naukowym i w polu praktyki, zakładałam, iż badania ilościowe, oparte na wyjaśnianiu nomotetycznym i dedukcji spotkają się z szerszym zainteresowaniem potencjalnych odbiorców. Przyczyn tego przekonania można poszukiwać w moim ówczesnym doświadczeniu, opartym głównie na przygotowywaniu prac dyplomowych opartych na danych ilościowych oraz we wciąż obecnym dyskursie dotyczącym przewagi jednych orientacji badawczych nad drugimi. Proces podejmowania decyzji badawczych wydaje mi się istotny w kontekście finalnie obranej drogi, opartej na przeciwnym niż pierwotnie wyjaśnianiu idiograficznym, rozumowaniu indukcyjnym, a właściwie abdukcyjnym oraz zbieraniu danych jakościowych, ponieważ uwrażliwił mnie już na samym początku na przyglądanie się własnym postawom, opiniom i przekonaniom, co było niezbędne do późniejszej realizacji badań w oparciu o konstruktywistyczną metodę teorii ugruntowanej (Jarota, 2023; Urbaniak-Zajac, 2017).

Podstawą moich końcowych wyborów metodologicznych były zainteresowania badawcze, sytuacja zawodowa oraz chęć popularyzacji wiedzy na temat leśnej edukacji w Polsce. Przedszkola leśne interesowały mnie od momentu pojawienia się pierwszej tego

typu placówki w naszym kraju. Zainteresowanie to sprawiło, iż rozpoczęłam pracę w jednym z leśnych przedszkoli jeszcze w trakcie studiów pedagogicznych. Rozpoczynając projekt badawczy na potrzeby rozprawy doktorskiej nie chciałam rezygnować z pracy nauczyciela/opiekuna¹⁶.

Taka decyzja z jednej strony wpłynęła na moją ograniczoną mobilność (np. w przypadku chęci prowadzenia badań terenowych w wielu leśnych przedszkolach w kraju), z drugiej zaś strony zapewniła mi codzienny dostęp do jednej placówki, w której znałam wszystkie dzieci, rodziców i pracowników. Powyższe czynniki stały się kluczowe w wyborze mojej orientacji badawczej. Idiograficzne wyjaśnianie badanego wycinka rzeczywistości było naturalną konsekwencją decyzji o dogłębnym skupieniu się na jednej placówce. Intencją tego rodzaju przyczynowego rozumowania jest bowiem pełne, wyczerpujące zrekonstruowanie jednego obszaru badawczego i zrozumienie go (Babbie, 2019, s. 45).

Jednocześnie, środowisko leśnej edukacji w Polsce nadal jest stosunkowo niewielkie i wszyscy jego członkowie mają możliwość wzajemnych kontaktów i wymiany doświadczeń. Ja również uczestniczyłam w ogólnopolskich zlotach, konferencjach i spotkaniach przedstawicieli leśnej edukacji zarówno przed rozpoczęciem badań, jak i w trakcie ich trwania. To dawało mi szansę na choćby pobieżną weryfikację powtarzalności i uniwersalności dostrzeganych zjawisk, sytuacji i obiektów, niebędącą jednak częścią procesu badawczego, zaś potencjalnie istotną w perspektywie dalszego rozwoju wiedzy na temat leśnych placówek w Polsce i na świecie. Propozycje dalszych kierunków badań we wskazanym obszarze zamieszczam w końcowej części niniejszej pracy.

Przedszkola leśne w Polsce są miejscami, którym poświęcono do tej pory znikomy odsetek badań empirycznych. Placówki te nadal są na etapie tworzenia i udoskonalania własnych koncepcji pedagogicznych, zasad i sposobów funkcjonowania. W podobnej sytuacji znajdują się polskie szkoły demokratyczne, których badanie

¹⁶ Użycie określenia nauczyciel/opiekun jest tu celowe. Osobiście uznaję, iż praca, którą wykonywałam w „przedszkolu” odzwierciedla obowiązki nauczyciela wychowania przedszkolnego, jednak ze względu na ograniczenia formalne, w umowie o pracę moje stanowisko określone było jako „opiekun”. Używanie określenia „nauczyciel” jest nieuprawnione, jeśli nie mamy do czynienia z placówką oświatową, a jedynie z działalnością gospodarczą lub fundacją prowadzącą warsztaty edukacyjne. Rozwinięcie tego wątku znajduje się w rozdziale 4.8.

w początkowych okresach istnienia Katarzyna Gawlicz (2020) określa jako wartościowe ze względu na możliwość ujawnienia tego, co nie jest możliwe do dostrzeżenia w opisach ugruntowanych, „wyczyszczonych z wątpliwości” modeli. Jak trafnie zauważa autorka, badanie na tym etapie rozwoju placówki pozwala dostrzec wysiłki niezbędne do jej zbudowania, „odślania dynamikę tego procesu, wpisane weń relacje władzy, ciągle eksperymentowanie, próby zakończone powodzeniem, ale i porażki, stając się świadectwem zaangażowania i wysiłku realnych ludzi działających na rzecz edukacyjnej zmiany” (Gawlicz, 2020, s. 13). Choć rozpoczynając proces badawczy byłam już obecna w leśnym przedszkolu, doświadczałam ciągłego (re)konstruowania się panujących tam norm i sposobów postępowania oraz ich uzasadnień. Działanie rozpoczynające się szczegółową obserwacją, nie zaś formułowaniem hipotez, i zmierzanie w kierunku odkrywania prawidłowości, która odzwierciedli pewien stopień uporządkowania zdarzeń, a więc stworzenie teorii od podstaw, bez zbędnych założeń było logiczną podstawą do rozumowania na fundamentach indukcyjnych (Babbie, 2019, s. 47, 402).

Dyskusyjne jest opowiedzenie się za badaniami ilościowymi lub jakościowymi jedynie na podstawie rozróżnienia zbieranych danych na liczbowe i nieliczbowe. Zasadniczo, dokonuje się takiego podziału, jednak jak zauważa Babbie każda obserwacja ma na początku charakter jakościowy, a natura żadnej z obserwowanych rzeczy nie jest liczbową czy ilościową, czasem jednak korzystniej jest nadać im tę numeryczną formę (Babbie, 2019, s. 48).

Konecki przedstawia dwie interpretacje problemu tzw. sprzeczności pomiędzy badaniami ilościowymi i jakościowymi. Pierwszy wariant zakłada, iż badania ilościowe i jakościowe zasadniczo nie są sprzeczne i można je łączyć z korzyścią dla pewności wniosków i prawomocności. Według drugiego wariantu sprzeczność między wspomnianymi rodzajami badań odnosi się do założeń ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych (Konecki, 2000, s. 9–10). Jak wskazuje jednak badacz, badania ilościowe i jakościowe często są sobie przeciwstawiane ze względu na różne aspekty, takie jak techniki czy perspektywy paradygmatyczne. O ile sprzeczność nie zachodzi, gdy rozpatrujemy metody i dane jakościowe i ilościowe na poziomie technicznym, to cele użycia, zainteresowania, biografia i perspektywa badacza decydują o charakterze wzajemnej relacji między metodami jakościowymi i ilościowymi.

Pasikowski także podkreśla złożoność epistemologicznych i ontologicznych kwestii tego podziału, a także możliwość ich rozróżnienia ze względu na aspekty techniczne lub paradygmatyczne, wskazując jednocześnie na opcję przyjęcia określenia

„strategia badań”, której podstawą identyfikacji ma być rodzaj danych oraz środków ich gromadzenia

i analizy. Strategia jakościowa wiąże się zatem z gromadzeniem informacji w postaci nieliczbowej oraz ze stosowaniem metod dyskursywnych i interpretacyjnych bazujących na opisach słownych (Pasikowski, 2014, s. 108). Dane, które gromadziłam miały postać zapisów w formie elektronicznego dziennika obserwacji, transkrypcji wywiadów, notatek (*memo*) oraz materiałów wizualnych takich jak fotografie wytworów dzieci, elementów infrastruktury lub natury obecnej w terenie badań. Również metody analizy nie uwzględniały złożonych metod ani procedur matematycznych (poza próbą wskazania momentu nasycenia kategorii), lecz opierały się na przypisywaniu słownych kodów do fragmentów danych, a następnie na tworzeniu kategorii i porównywaniu ich, w celu utworzenia teorii ugruntowanej w danych. Taki dobór metod i technik badawczych jednoznacznie sytuuje przeprowadzone przeze mnie badania w strategii jakościowej.

4.1. Przedmiot, cel badań i problematyka badawcza

Przyczyny zainteresowań badawczych mogą mieć zróżnicowany charakter – od zwykłej ciekawości, przeżyć i doświadczeń badaczy po zaangażowanie społeczno-polityczne. W każdym przypadku zainteresowanie pewnym obszarem stanowi początek procesu badawczego, po którym następuje doprecyzowywanie zaciekawienia i wyrażenie go w postaci przedmiotu badań, celów oraz pytań lub problemów badawczych (Flick, 2012, s. 44-45). Moje zaciekawienie przedszkolami leśnymi pojawiło się wraz z powstaniem pierwszych tego typu placówek w Polsce, około roku 2014, a dodatkowo wzmacniała je niezgoda na dominujący model wychowania i wczesnej edukacji, znacząco ograniczający możliwość ruchu i dostęp do naturalnego środowiska oraz uczenia się przez bezpośrednie doświadczanie.

Obiekt lub zjawisko, na temat którego badacz chce formułować twierdzenia, określane jest jako przedmiot badań (S. Nowak, 2007, s. 30). Według Palki za przedmiot badań pedagogicznych można przyjąć ogólnie rozumiany proces wychowania oraz składające się na niego sytuacje i procesy dydaktyczno-wychowawcze związane z wszechstronnym rozwojem jednostki (Palka, 2010, s. 158). Przedmiotem moich badań był proces tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego jako działania wychowawczego.

Badania społeczne mogą służyć wielu celom, które najczęściej są klasyfikowane jako eksploracja, opis i wyjaśnianie. Większość badań zawiera elementy wszystkich trzech celów (Babbie, 2019, s. 110, 113).

Badania eksploracyjne najczęściej prowadzi się, gdy przedmiot badań sam w sobie jest stosunkowo nowy, a badacz pragnie go lepiej zrozumieć oraz poszukać możliwości i metod rozwinięcia tematu w dalszych badaniach. Przedszkola leśne funkcjonują w Polsce od ponad 10 lat, jednak dopiero w ostatnim czasie pojawiły się pierwsze badania empiryczne dotyczące tych placówek w naszym kraju (por. (Christ, 2018; S. Godawa, 2023; Łoboda, 2023; Parczewska, 2023)). Naturalnym zabiegiem w sytuacji braku ścisłych teorii było więc zbieranie informacji, grupowanie ich w kategorie i prowadzenie badań w oparciu o wstępne zarysy pytań w kierunku, który wskazywały otrzymywane odpowiedzi. W ten sposób cele badawcze osiągnąć były przy zastosowaniu metod i technik właściwych dla teorii ugruntowanej, której źródłem są właśnie badania eksploracyjne (Babbie, 2019, s. 111-112).

Badania opisowe odpowiadają z kolei na pytania „co?”, „kiedy?”, „gdzie?”, „jak?” (Babbie, 2019, s. 112). Poszukiwanie odpowiedzi na tego rodzaju wątpliwości odbywało się podczas przyglądania się codziennym rytuałom, rytmowi pracy placówki, podziałom przestrzeni czy zachowaniom uczestników badania. Głównym celem poznawczym, który można zakwalifikować jako eksploracyjno-opisowy, była więc rekonstrukcja procesu (współ)tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego jako działania wychowawczego.

Kolejnym rodzajem celu badawczego może być cel wyjaśniający. W badaniach wyjaśniających celem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie dlaczego pewne procesy i zjawiska zachodzą (Babbie, 2019, s. 113).

W swoim procesie badawczym określiłam cztery cele szczegółowe, wyrażone w dążeniu do rekonstrukcji:

- przebiegu procesu tworzenia leśnego przedszkola jako instytucji wychowawczo-educacyjnej,
- procesu tworzenia społeczności leśnego przedszkola,
- przestrzeni leśnego przedszkola jako środowiska wychowawczego,
- procesów wychowania, uczenia się i działania w przedszkolu leśnym.

Flick (2012, s. 30) wskazuje, że badacze jakościowi powinni angażować się w zmienianie rzeczywistości. Podobnie Denzin i Lincoln piszą, iż badania jakościowe nie są wyłącznie projektem badawczym, ale także moralnym, alegorycznym i terapeutycznym

(Denzin i Lincoln, 2014, s. 13). Moje zainteresowanie przedszkolami leśnymi wiązało się również z chęcią zmiany podejścia do wczesnej edukacji zarówno wśród rodziców i opiekunów dzieci w wieku przedszkolnym, nauczycielek przedszkola, osób studiujących pedagogikę wczesnoszkolną i przedszkolną, jak i ich wykładowców. Wobec powyższego sformułowałam także cel praktyczny moich badań, którym była popularyzacja edukacji leśnej w polu praktyki oraz w środowisku naukowym.

Świadomość wynikania celów poznawczych bezpośrednio z nadrzędnego celu praktycznego była dla mnie dodatkową motywacją do działań badawczych w trakcie całego procesu, ponieważ sama odczuwałam brak dostatecznej liczby rzetelnych informacji o leśnych przedszkolach zarówno w dyskursie naukowym, jak i wśród nauczycieli i opiekunów dzieci w wieku przedszkolnym. Informacje zawarte w artykułach naukowych różniły się niekiedy z praktyką pracy pedagogicznej w polskim leśnym przedszkolu, między innymi ze względu na przytaczanie jako wzoru odmiennych kulturowo państw nordyckich czy anglosaskich. Kolejnym potencjalnym powodem wymienionych sprzeczności może być względnie krótki czas prowadzenia badań terenowych przez autorów tekstów dotyczących wspomnianej tematyki. Moją motywacją było więc zgromadzenie możliwie bogatych danych prowadzących do realizacji założonych celów.

Powyższe dążenia są zgodne z ogólnymi celami interpretatywnego modelu badań, które zawierają się w wyjaśnianiu życia w różnych jego przejawach, rejestracji ludzkiego doświadczenia oraz formułowaniu wniosków dotyczących rozmaitych napięć zachodzących w polu badania (Bauman, 2010, s. 98)¹⁷.

Istnieje kilka dróg prowadzących do sformułowania pytania badawczego. Charakterystyczne dla twórców metody teorii ugruntowanej, na której bazował prowadzony przeze mnie proces badawczy, jest rozpoczynanie od ogólnych obserwacji, a następnie dookreślanie pytania badawczego (Glaser i Strauss, 2009). Flick (2012) podkreśla jednak, że dla początkujących badaczy jakościowych wykorzystujących metodę teorii ugruntowanej sformułowanie wyraźnego pytania badawczego jako wytycznej dla całości badań jest wysoce wskazane, a badacze, także jakościowi mają dziś do dyspozycji nieporównywalnie większy zasób wiedzy teoretycznej i metodologicznej, którą mogą stosować w swoich badaniach.

¹⁷ Paradygmat interpretatywny omawiam szerzej w rozdziale 4.2.

Tabela 1. Cele badawcze

Lp.	Treść celu	Rodzaj celu
1.	Rekonstrukcja procesu (współ)tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego jako działania wychowawczego	Główny; Poznawczy eksploracyjno-opisowy
2.	Rekonstrukcja przebiegu procesu tworzenia leśnego przedszkola jako instytucji wychowawczo-edukacyjnej	Szczegółowy; Poznawczy wyjaśniający
3.	Rekonstrukcja procesu tworzenia społeczności leśnego przedszkola	Szczegółowy; Poznawczy wyjaśniający
4.	Rekonstrukcja przestrzeni leśnego przedszkola jako środowiska wychowawczego	Szczegółowy; Poznawczy wyjaśniający
5.	Rekonstrukcja procesów wychowania, uczenia się i działania w przedszkolu leśnym	Szczegółowy; Poznawczy wyjaśniający
6.	Popularyzacja edukacji leśnej w polu praktyki oraz w środowisku naukowym	Praktyczny

Opracowanie własne na podstawie: Babbie, 2019, s. 110-113

Mając na uwadze obydwa stanowiska oraz własną, ogólną przedwiedzę na temat leśnych przedszkoli, postanowiłam sformułować pytania badawcze, które z jednej strony uwrażliwią mnie na pewne obszary związane z funkcjonowaniem leśnego przedszkola, a z drugiej pozostawią możliwość dokonywania zmian, zwrotów i pogłębień w toku procesu badawczego. Wstępne idee, które warto zgłębić odnośnie do tematu badań, Blumer (2007) opisał jako „pojęcia uczulające”. Wyszczególniłam pytanie główne, które brzmiało: Jak przebiega proces tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego? oraz pytania szczegółowe takie jak:

- Jak powstało przedszkole leśne i jakie były uwarunkowania tego procesu?
- W jaki sposób tworzy się i przekształca społeczność leśnego przedszkola?
- Jak ustrukturyzowana jest przestrzeń leśnego przedszkola i jakie znaczenie wychowawcze mają poszczególne jej elementy?
- Jak przebiegają procesy wychowania, uczenia się i działania w leśnym przedszkolu i jakie są ich uwarunkowania?.

Ponieważ metoda teorii ugruntowanej osadzona jest w kontekście odkrycia (w przypadku Charmaz konstruowania), pytania te jedynie uwrażliwiały mnie na pewne procesy społeczne, nie ograniczając poszukiwań badawczych. W oparciu o nie dokonałam doboru metody, technik oraz narzędzi badawczych, których opis znajduje się w dalszej części niniejszego rozdziału.

4.2. Paradygmat i metoda badań

Każdy badacz jakościowy posiada zbiór przekonań, kształtujących sposób, w jaki patrzy on na świat i działa w nim. Innymi słowy, jest on uwikłany w sieć założeń epistemologicznych, ontologicznych i metodologicznych, będącą podstawowym zespołem przekonań, które kierują działaniem (Guba, 1990, s. 17), określaną inaczej ramą interpretatywną albo paradygmatem. Uświadomienie sobie powyższych ograniczeń lub inaczej „filtrów poznawczych” i przyjęcie paradygmatu interpretatywnego, niesie za sobą wymóg stawiania określonego rodzaju pytań oraz tworzenia interpretacji poznawanego fragmentu rzeczywistości (Denzin i Lincoln, 2014, s. 51).

W paradygmacie interpretatywnym pojęcie „działania” przeciwstawia się „zachowaniu”, rola społeczna jest nie tylko podejmowana, ale i wytwarzana, niemożliwa do określenia z góry, dynamiczna i uzależniona od procesów: interpretacji, nadawania znaczeń, negocjacji i interakcji, zaś jednostka uznawana jest za twórczą, a rzeczywistość za dynamiczną i zmienną, trudną do przewidzenia, ze względu na symboliczny charakter interakcji i postrzegania świata (Konecki, 2000, s. 17).

Filozoficznym i teoretycznym kontekstem paradygmatu interpretatywnego jest konstruktywizm społeczny. Jak podkreśla Anna Kacperczyk:

Już sam wybór obszaru czy problemu badawczego poprzez jego wskazanie czy też poznawcze zakreślenie, jakiego dokonuje badacz, nazywając przedmiot swojego zainteresowania, wprowadza do badania element konstrukcji. Badacz tworząc wyobrażenie tego, co chciałby zbadać, tego, co przykuwa jego uwagę, co go interesuje oraz podążając za tym pierwotnym wyborem, snując przemyślenia na temat jego konkretyzacji, gromadząc informacje, którym nadaje status danych, wytwarza obraz badanego przez siebie świata, będący jego (badacza) konstrukcją (Kacperczyk, 2012, s. 38).

Badacz konstruktywistyczny przyjmuje ontologię relatywistyczną (zakładającą wielość rzeczywistości), subiektywistyczną epistemologię (uznanie, iż badacz współtworzy rozumienia wraz z pozostałymi uczestnikami badania) oraz naturalistyczny zespół metodologicznych procedur, odnoszący się do prowadzenia badań w naturalnym dla badanych środowisku. Wyniki tak prowadzonych badań są zazwyczaj prezentowane według zasad przyjętych przez teorię ugruntowaną, w formie interpretatywnych studiów przypadków, analiz dyskursu, wzorów interpretacji itd., uwzględniających nie tylko rekonstrukcję głównego zjawiska, ale również konteksty zachodzących w jego ramach procesów. Pozytywistyczne kryteria wewnętrznej i zewnętrznej trafności, rzetelności i obiektywności zastąpione zostają pojęciami takimi jak wiarygodność, możliwość przenoszenia, niezawodność i potwierdzalność (Denzin i Lincoln, 2014, s. 52).

Danuta Urbaniak-Zajac (2006, s. 218-221) wymienia za Ines Steinke (1999) kryteria oceny badań jakościowych takie jak:

- umożliwienie intersubiektywnego odtworzenia przebiegu procesu badawczego, co można osiągnąć poprzez szczegółową dokumentację sposobu zbierania danych czy reguł transkrypcji, stawianych pytań badawczych, przyjmowanych hipotez, kontekstu badań, a także opis dynamiki relacji badacza i pozostałych uczestników badania, opis przedwiedzy badacza oraz jego obaw;
- sprawdzenie adekwatności procedury badawczej do badanego zagadnienia, oznaczające zdolność badacza do uzasadnienia wyboru danej procedury badań jakościowych oraz do scharakteryzowania czasu spędzonego w terenie z uwzględnieniem jego długości i jakości w zakresie nawiązywania relacji z pozostałymi uczestnikami badania; należy zastanowić się także, czy przyjęta procedura umożliwiła zaistnienie sytuacji nieprzewidzianych, nieścisłości i tarć zachodzących pomiędzy wstępną wiedzą badacza, a jego późniejszymi odkryciami;
- empiryczne ugruntowanie teorii i empiryczne sprawdzenie teorii, poprzez indukcję lub abdukcję, w celu odkrycia novum tkwiącego w danych, a nie wyprowadzania z istniejącej już wiedzy teoretycznej lub poprzez komunikacyjną walidację polegającą na przedstawieniu uczestnikom badań interpretacji ich wypowiedzi przez badacza w celu upewnienia się czy są one adekwatne do doświadczeń badanych – należy jednak pamiętać, że nie zawsze

perspektywa widzenia świata i siebie w tym świecie uświadomiona przez badanych będzie zgodna z perspektywą zrekonstruowaną przez badacza;

- wskazywanie granic ważności wyników, poprzez dokonywanie uogólnień i jednocześnie wskazywanie granic obowiązywania zbudowanej teorii;
- refleksja nad subiektywnością, której badacz nie jest w stanie w pełni uniknąć, dlatego powinien znać jej potencjalne korzyści i niebezpieczeństwa, a jednocześnie powinien traktować odczuwane stany emocjonalne, lęki, niepewności i konflikty jako dane, pozwalające dostrzec nieścisłości pomiędzy przewidywaniem badacza a poglądami czy postawami pozostałych uczestników badania;
- wewnętrzna zgodność, powiązana z brakiem rezygnacji z posługiwania się kryteriami logiki, przy jednoczesnym unikaniu dominacji tych kryteriów.

Kryteria oceny badań zazwyczaj okazują się przydatne podczas procesu ewaluacji, jednak ich świadomość oraz uwzględnienie już na etapie projektowania procesu badawczego, mogą się moim zdaniem przyczynić do intencjonalnego dążenia do odpowiedniego poziomu badań.

Przyjęcie konstruktywistycznego paradygmatu interpretatywnego pociągnęło za sobą wybór metody konstruktywistycznej teorii ugruntowanej stworzonej przez Kathy Charmaz, jako alternatywnej wersji klasycznej teorii ugruntowanej B. Glasera i A. Straussa, którą opisuję na kolejnych stronach. Do tego wyboru poza wzajemnym logicznym dopasowaniem przyjętych orientacji badawczych takich jak idiograficzne wyjaśnianie, wyprowadzanie teorii z danych w sposób indukcyjny/abdukcyjny i jakościowa strategia prowadzenia badań, przyczyniła się także moja rola w terenie badań przed ich rozpoczęciem, świadomość przewidywań badawczych, oraz uznanie, iż jako badacz nie będę rejestrować obiektywnego, jedyne go możliwego obrazu wycinka badanej rzeczywistości, lecz będę konstruować różne obrazy uzależnione od indywidualnych doświadczeń, postaw i wiedzy pozostałych uczestników badania i własnych. Szczególnie obserwacja dziecięcego spostrzegania świata, pozbawionego nadmiernej intelektualizacji poznania, utwierdziła mnie w przekonaniu, iż każdy z uczestników badania inaczej widzi i interpretuje te same obiekty, zjawiska czy fenomeny. Miałam także świadomość własnej przewidywań dotyczącej leśnych przedszkoli w Polsce, choć jednocześnie odczuwałam wysoki stopień jej nieuporządkowania, spowodowany chaosem pojęciowym w obszarze leśnej czy szerzej, outdoorowej edukacji.

Moja wcześniejsza znajomość zarówno pozostałych uczestników badania, jak i terenu badań stanowiła jednocześnie ułatwienie i wyzwanie. Z jednej strony w takiej sytuacji zarzucić można badaczowi brak obiektywizmu, niedostrzeganie pewnych zjawisk, nadinterpretowanie obserwowanych zachowań, lub możliwość wpływania na pozostałych uczestników badania oraz inne dylematy etyczne, szczególnie jeśli uczestnicy badania należą do grupy osób podatnych na zranienie (*vulnerable*) lub zmarginalizowanych społecznie (Surmiak, 2022, s. 10), do których zaliczam polskie dzieci w wieku przedszkolnym. Z drugiej jednak strony mogłam liczyć na większą otwartość w trakcie prowadzonych rozmów, wysoki poziom zaufania już na początku procesu badawczego oraz świadomość możliwości każdorazowej odmowy np. wykonania fotografii lub udziału w rozmowie.

Dzieci w leśnych przedszkolach zachęca się do jasnego komunikowania swoich granic i wyrażania sprzeciwu w sytuacjach dla nich niekomfortowych. Relacje wiedzy/władzy (Foucault, 2020) są ograniczane poprzez dążenie do zrównoważenia ról w działaniach takich jak np. zwracanie się do siebie po imieniu, czy dawanie przestrzeni na samodzielne odkrycia i popełnianie błędów lub samodzielne podejmowanie aktywności według własnych wizji. Moja wcześniejsza relacja z dziećmi w roli opiekunki grupy przedszkolnej w takich warunkach dawała mi podstawy do przypuszczania, iż dzieci otwarcie dadzą mi znać, jeśli nie będą sobie życzyły mojej obecności lub dokumentowania ich działań, co w istocie miało miejsce w trakcie procesu badawczego. Moją rolą było jedynie uważne dostrzeganie tej odmowy, niekiedy subtelnej w swej formie. Zdarzało się, iż większe wątpliwości budził we mnie poziom świadomości zgody na udział w badaniu udzielanej przez dorosłych uczestników niż przez dzieci. Kwestie etyczne oraz dokładny przebieg badań opisuję szerzej w dalszej części niniejszego rozdziału, w tym miejscu wskazuję jedynie przyczyny wyboru metody konstruktywistycznej teorii ugruntowanej. Uznanie niezbywalnego subiektywizmu badacza oraz jego wzajemnego wpływu na środowisko badawcze były głównymi motywami przyjęcia teorii ugruntowanej w rozumieniu Kathy Charmaz jako metody prowadzenia moich badań.

Klasyczna metoda teorii ugruntowanej powstała w wyniku współpracy Barney'a Glasera i Anselma Straussa, którzy badając osoby umierające w szpitalach, opracowali systematyczne strategie metodologiczne, opisane po raz pierwszy w 1967 roku w pracy „Odkrywanie teorii ugruntowanej” (Glaser i Strauss, 1967), w której opowiadają się oni za rozwijaniem teorii ugruntowanej z danych, zamiast wyprowadzania hipotez możliwych do sprawdzenia z istniejących już teorii. Teoria ugruntowana, oprócz podstawowej zasady

tworzenia teorii z danych, opiera się na metodzie stałego porównywania, składającej się z czterech etapów, takich jak:

- Porównywanie zdarzeń odnoszących się do każdej kategorii,
- Integrowanie kategorii i ich własności (zwracanie uwagi na relacje pomiędzy pojęciami),
- Określanie zarysu teorii (rezygnacja z kategorii nie wiążących się z problematyką badań),
- Pisanie teorii (postrzegane jako część procesu badawczego, ze względu na ewentualne modyfikacje rozumienia tematu przez badacza pod wpływem komunikowania go innym) (Glaser i Strauss, 2009, s. 105-113).

W połowie lat 60. XX wieku, dotychczasowa długa tradycja metod badań jakościowych została zdominowana przez metody ilościowe. Pozytywistyczne koncepcje nauki i wiedzy zaczęły kłaść nacisk na obiektywizm, ogólność i powtarzalność badań, a także na falsyfikację hipotez i teorii, co przyczyniło się do opisywania jakości ludzkiego doświadczenia za pomocą wymiernych zmiennych. Koncepcje te zakładały, iż badacz jest bezstronnym i biernym obserwatorem gromadzącym fakty, lecz nieuczestniczącym w ich tworzeniu. Naukowcy prowadzący wówczas badania ilościowe postrzegali badania jakościowe, podczas których analizowano i interpretowano znaczenie wypowiedzi badanych osób, jako anegdotyczne, niesystematyczne i nieobiektywne. Sprawdzanie hipotez powstałych w wyniku logicznej dedukcji w kontekście istniejących już teorii prowadziło co prawda do ich udoskonalenia, lecz rzadko przyczyniało się do stworzenia nowej teorii. W rzeczywistości klasyczna teoria ugruntowana łączy ze sobą pozytywizm i pragmatyzm. Glaser wniósł do niej obiektywny empiryzm oraz rygorystyczne, skodyfikowane metody, zaś Strauss pojęcie ludzkiego działania, emergentnych procesów, subiektywnych znaczeń. Pragmatyzm stanowił uzupełnienie symbolicznego interakcjonizmu, czyli perspektywy teoretycznej, według której społeczeństwo, rzeczywistość oraz jaźń uzależnione są od języka i komunikacji, ponieważ są konstruowane w trakcie interakcji. Strauss przyjął założenia interakcjonizmu symbolicznego oraz spuściznę badań etnograficznych pod wpływem Herberta Blumera i Roberta Parka (Charmaz, 2009, s. 10-15).

W odróżnieniu od klasycznej teorii ugruntowanej, której twórcy mówią o odkrywaniu teorii wyłaniającej się z danych, w oderwaniu od badacza-obserwatora, Kathy Charmaz zakłada, że ani dane, ani teorie nie są odkrywane, lecz konstruowane

poprzez zaangażowanie oraz interakcje badacza z ludźmi, perspektywami i praktykami badawczymi. Według Charmaz nie istnieją naukowcy-obserwatorzy, którzy są w stanie pominąć własne wartości czy doświadczenia, dlatego rolą badaczy jest refleksyjna postawa wobec tego, co wnoszą na teren badań, oraz tego, co i jak widzą (Charmaz, 2009).

Naiwne byłoby według mnie twierdzenie, iż mimo wcześniejszej pracy zawodowej w terenie badań i znajomości środowiska leśnej edukacji będę w stanie całkowicie zrezygnować ze swoich doświadczeń, czy posiadanych informacji. Jednocześnie, jak już wspominałam, zakładałam, iż moje doświadczenia mogą być odmienne od pozostałych opiekunów leśnych przedszkoli, ze względu na krótki okres ich funkcjonowania oraz brak regulacji prawnych odnoszących się do organizacji tego rodzaju placówek czy kwalifikacji zatrudnianych osób. Także stopień nieuporządkowania posiadanych przez mnie informacji dotyczących leśnej edukacji w Polsce uniemożliwiał mi zajęcie jasnego stanowiska. Wobec powyższego odczuwałam potrzebę uważnej rejestracji własnych myśli, odczuć i wrażeń zmysłowych w trakcie całego procesu badawczego.

Dodatkowo, jak wskazuje Charmaz, „Glaser i Strauss nie biorą pod uwagę idei nawiązywania dobrych stosunków, które w wypadku wielu projektów są warunkiem wstępnym umożliwiającym zgromadzenie solidnych danych. Jeśli badacze nie nawiążą dobrych stosunków, mogą utracić szansę przeprowadzenia dalszych wywiadów lub obserwacji” (Charmaz, 2009). Brak pozytywnej relacji z pozostałymi uczestnikami był w moim przypadku niemożliwy, ponieważ taka relacja już istniała. Dodatkowo nie wyobrażam sobie badania z dziećmi bez wstępnego zbudowania z nimi bezpiecznej relacji opartej na wzajemnym szacunku. Uświadomienie sobie powyższych różnic pomiędzy teorią ugruntowaną w jej klasycznej oraz konstruktywistycznej wersji, doprowadziło mnie do ostatecznego wyboru tej metody w takim rozumieniu, w jakim czyni to Kathy Charmaz.

4.3. Techniki i narzędzia badawcze

Metoda teorii ugruntowanej polega na jednoczesnym zbieraniu danych i prowadzeniu analizy. Badacz nadaje kształt metodzie gromadzenia danych w taki sposób, aby uzupełniać informacje niezbędne do prowadzenia analizy. Spiralna chronologia prowadzenia badań jakościowych, w tym opartych o metodę teorii ugruntowanej, koliduje niekiedy z wymogami formalnymi np. ubiegania się o granty badawcze lub, tak jak w moim przypadku, procesu kształcenia w szkole doktorskiej. W trakcie pierwszego roku

kształcenia należy określić koncepcję badawczą, a więc cel badań, problemy, hipotezy oraz planowany przebieg badań i strukturę pracy. Mając świadomość tego rozdzwieku, po określeniu wstępnych założeń w postaci przedmiotu, celów i problemów badawczych, czy też inaczej pojęć uczulających, rozpoczęłam zbieranie danych, przy jednoczesnym zachowaniu uważności na dalsze dylematy jakie będą się wyłaniać w trakcie procesu badawczego.

Jak podkreśla Charmaz, „bogate dane są szczegółowe, zogniskowane i wyczerpujące. Odkrywają poglądy, uczucia i działania badanych osób, jak również kontekst i strukturę ich życia” (Charmaz, 2009, s. 24). Zbieranie danych może odbywać się poprzez sporządzanie notatek z obserwacji prowadzonych podczas badań terenowych czy pozyskiwanie wypowiedzi i narracji poprzez transkrypcję wywiadów. Analiza obrazów lub samo ich włączenie w proces tworzenia i zbierania danych pozwala zaś dokonać wglądu w badaną grupę, nieosiągalnego za pomocą innych narzędzi (Banks, 2013, s. 23). O praktykach instytucjonalnych, które częściowo były przedmiotem moich badań, możemy także dowiedzieć się, analizując dokumenty. Ich najpowszechniejszym źródłem są artykuły z gazet i czasopism oraz magazynów internetowych, a także dokumentacja wewnętrzna organizacji (Rapley, 2013, s. 37-43).

Chcąc zgromadzić możliwie bogate dane, uwzględniające punkty widzenia jak najbardziej zróżnicowanych uczestników badania oraz cykl przyrody, warunki atmosferyczne i własny subiektywizm, przy jednoczesnej chęci utrzymania wysokiego poziomu metodologicznego badania w oparciu o zabieg triangulacji, zastosowałam techniki i odpowiadające im narzędzia zbierania danych, które przedstawiam w poniższej tabeli i opisuję na kolejnych stronach.

Oryginalne znaczenie triangulacji nawiązuje do metody stosowanej przez geodetów w obliczaniu położenia punktu na podstawie lokalizacji dwóch innych punktów w przestrzeni. W badaniach społecznych jej celem jest zwiększenie ich wartości, a także poszerzenie wiedzy na temat badanego zagadnienia (Flick, 2012). Konecki twierdzi, że badacze społeczni zazwyczaj stosują triangulację, by ukazać się jako zewnętrznego obserwatora zjawisk, nawet, gdy są w pewnym stopniu ich uczestnikiem (Konecki, 2000, s. 85-86). Moim celem nie była chęć (pozornego) zdystansowania się, jednak odczuwałam obawy, iż moja obecność w terenie badań i szerzej w środowisku leśnych przedszkoli jest zbyt długotrwała i może rzutować na zakrzywienie obrazu badanego wycinka rzeczywistości. Choć miałam świadomość niezbywalnego subiektywizmu badacza, to jednak dążyłam do maksymalnej jego obiektywizacji.

Tabela 2. Techniki i narzędzia badawcze zastosowane w projekcie

Lp.	Technika badawcza	Narzędzia badawcze
1.	Obserwacja uczestnicząca jawna	Elektroniczny dziennik obserwacji
2.	Wywiad swobodny	Dyspozycje do wywiadów (oddzielne dla rodziców i opiekunów); dyktafon; program do transkrypcji
3.	Techniki wizualne	Fotografie katalogowane w folderach
4.	Analiza dokumentów	Artykuły w prasie, Internecie, wytwory dzieci, dokumenty wewnętrzne placówki

Spośród czterech typów triangulacji, jakie wyróżnił Denzin (1978)¹⁸ zastosowałam w swoich badaniach triangulację danych, zbierając je za pomocą kilku różnych technik wymienionych powyżej.

Angrosino (2015) podkreśla, że badania etnograficzne zawsze stanowią rezultat triangulacji, ponieważ obserwacje, wywiady, analiza dokumentów i inne formy zbierania danych są w pragmatyczny sposób łączone podczas pracy w terenie jako odpowiedź na panujące w nim warunki i możliwości. Jednocześnie triangulacja bywa omyłkowo rozumiana jako sposób wykazania, iż różne źródła danych dają zasadniczo ten sam wynik. Tymczasem celem triangulacji jest sprawdzanie tych potencjalnych spójności. Poszczególne źródła danych mogą prowadzić do zróżnicowanych rezultatów, ponieważ różne techniki uwrażliwiają nas na inne niuanse badanego wycinka rzeczywistości. Znalezienie takich niespójności nie powinno być postrzegane jako osłabienie wiarygodności wyników, ale raczej jako możliwość głębszego wglądu w związek między podejściem badawczym a badanym zjawiskiem (Patton, 2015, s. 317).

Projekty badawcze oparte o triangulację powinny uwzględniać możliwość różnych logik doboru próby – np. dorobu rozmówców do wywiadów lub sytuacji do prowadzenia obserwacji (Flick, 2012, s. 57–62). O kwestiach związanych z doбором uczestników badania wspominam szerzej w podrozdziale 4.4.

¹⁸ Norman K. Denzin wyróżnił triangulację: danych (użycie danych pochodzących z różnych źródeł), badacza (wprowadzenie wielu badaczy, osób dokonujących ewaluacji i wniosków), teoretyczną (użycie wielu perspektyw teoretycznych do interpretacji danych) oraz metodologiczną (użycie wielu metod do badania problemu) (Denzin, 1978; Konecki, 2000, s. 86).

Prowadzenie długotrwałych badań w terenie, opartych na dialogu i o indukcyjnym charakterze, poprzez bezpośredni codzienny kontakt z pozostałymi uczestnikami badania, przy użyciu dwóch lub więcej technik zbierania danych jest istotą etnografii, na której opierały się również moje badania. W miarę przenikania metody etnograficznej do kolejnych dyscyplin naukowych, zaczęto ją łączyć m. in. z interakcjonizmem społecznym (Angrosino, 2015, s. 26, 45-46), z którego założeń czerpał także Anselm Strauss współtworząc klasyczną wersję teorii ugruntowanej (Charmaz, 2009, s. 15).

Pierwszą z technik, przy pomocy której rozpoczęłam gromadzenie danych była jawna obserwacja uczestnicząca. Istotne w prowadzeniu obserwacji jest rozpoznanie pewnych wzorów zachowania i działania, które się powtarzają, a więc noszą znamiona typowych dla danej grupy.

Według Angrosino (2015, s. 81), „obserwacja jest aktem postrzegania działań i wzajemnych interakcji ludzi znajdujących się w miejscu badań za pomocą pięciu zmysłów badacza”. Jako pedagog i badaczka prowadząca obserwację w przestrzeni przyrodniczej, dodałabym nawet, że niekiedy wykorzystywałam siedem zmysłów, dołączając do podstawowych pięciu propriocepcję (np. podczas kontaktu fizycznego z kilkorgiem dzieci naraz podczas zabaw, masaży wyciszeniowych czy odpoczynku) oraz zmysł równowagi (podczas przemieszczania się po zróżnicowanym terenie). Choć obserwacja może wydawać się najbardziej obiektywną umiejętnością etnograficzną, ze względu na brak konieczności bezpośredniej interakcji z badanymi, należy pamiętać o posiadanych, niekiedy nieuświadomionych sądach na temat rzeczywistości, wynikających ze środowiska społeczno-kulturowego badacza (Angrosino, 2015, s. 81-82).

Kierując się powyższą uwagą oraz wskazówkami analitycznymi metody teorii ugruntowanej, rozpoczęłam proces obserwacji od szczegółowego opisywania wszelkich zaobserwowanych faktów, unikając interpretacji tam, gdzie tylko mogłam, natomiast jeśli było to niemożliwe, opatrywałam fragmenty w dzienniku obserwacji adnotacją „domysły/interpretacje badacza”. Nie zawsze było to proste, o czym świadczy mój wpis z dziennika obserwacji poczyniony podczas drugiego dnia badania w terenie: „Zastanawiam się jak pisać stricte obserwacje, a nie interpretacje zdarzeń...” (Dz. o, 11.01.22)¹⁹, opatrzony kodem „dylematy badawcze”. W późniejszym okresie

¹⁹ Wszelkie fragmenty notatek badawczych z dziennika obserwacji opatrywane są w tekście skrótem „Dz. o.” oraz datą sporządzenia notatki.

zaakceptowałam fakt, że obserwacje nie będą wolne od moich interpretacji i konstrukcji oglądanego fragmentu rzeczywistości, co być może związane jest z transformacją metodologicznej tożsamości młodego badacza, o czym wspominałam we wstępie niniejszego rozdziału. Nie wiązało się to jednak z rezygnacją z dokumentowania odczuwanego wpływu mojej osoby na badany świat, co czyniłam pisząc noty (*memo*) uwzględniające refleksyjne spojrzenie na własną praktykę badawczą (i pedagogiczną) oraz elementy kontemplacji (Charmaz, 2009; Konecki, 2021, 2024).

Prowadząc obserwacje zwracałam uwagę na takie aspekty związane z uczestniczącymi w badaniu osobami jak ich wiek, płeć, ubiór (czy badani przebierają się w ciągu dnia, przed przybyciem do placówki, na koniec dnia przed wyjazdem?), sposób dojazdu do placówki, środek transportu, godzinę dojazdu do placówki oraz długość pobytu w placówce w ciągu dnia. Odnotowywałam także kim jest dla badanych dzieci dorosły odbierający je z placówki i przywożący je rano. Charakterystyka przedszkoli leśnych zakłada swobodne przemieszczanie się dzieci w wyznaczonym terenie. Sprawdzałam więc w jakich miejscach przebywają badani i w jaki sposób dobierają się w podgrupy oraz jaki jest ich skład, a także czy są to działania cykliczne czy jednorazowe i w jaki sposób podgrupy się rozwiązują. Przyglądałam się temu, jakie aktywności podejmują uczestnicy badań, kto je inicjuje, nadzoruje i kończy, a także temu, jak wyglądają sytuacje konfliktowe, kto w nich uczestniczy, jaki jest ich przebieg i kto nim kieruje. Zwracałam uwagę na to, w jaki sposób członkowie grupy badanej komunikują się między sobą, w jaki sposób zwracają się do siebie oraz jakie relacje występują pomiędzy uczestnikami badania, ze mną włącznie. Wreszcie starałam się zaobserwować, jakie jest samopoczucie badanych i czy ma ono wpływ na podejmowane działania.

W dzienniku obserwacji uwzględniałam także aspekty dotyczące obserwowanych zjawisk, jak choćby to, w jaki sposób badani rozpoczynają i kończą dzień w placówce, jak wyglądają powitania i pożegnania, czy jak wygląda proces przyjęcia nowych członków do grupy. Zarejestrowałam także, kiedy odbywa się nabór nowych członków, oraz jak wygląda proces opuszczania grupy i czy jest on uzależniony od powodu. Przyglądałam się temu, w jaki sposób badani realizują swoje podstawowe potrzeby podczas pobytu w placówce, takie jak zabawa, sen, odpoczynek, jedzenie, potrzeby fizjologiczne czy poczucie bezpieczeństwa. Starałam się zaobserwować, czy istnieją jakieś rytuały i czy, oraz w jaki sposób, obchodzi się ceremonie, święta oraz szczególne dni. Zwracałam uwagę na ewentualne podziały przestrzeni i to, czy każdy może przebywać wszędzie oraz to, czy miejsca w przestrzeni mają jakieś nazwy, a jeśli tak, to kto je nadaje, jakie jest znaczenie

i funkcja poszczególnych miejsc. Wreszcie notowałam, jak wygląda przebieg dnia w placówce, kto o nim decyduje i czy ulega on zmianom, a jeśli tak, to w jakim cyklu. Chciałam także dowiedzieć się, jakie są zasady panujące w grupie, kogo one dotyczą, kto je ustala i egzekwuje, oraz jakie są skutki nieprzestrzegania tychże zasad.

Ostatnim obszarem obserwacji były przedmioty występujące w terenie badań. Zapisywałam w dzienniku kwestie dotyczące tego, jak wygląda teren badania, co się w nim znajduje, czy badani przynoszą ze sobą jakieś przedmioty z domu, czy i gdzie badani trzymają w placówce swoje rzeczy, jakie rzeczy są prywatne, a jakie wspólne. Przyglądałam się, czy istnieją przedmioty, których badani nie mogą przynosić do placówki, a także jakie są funkcje przedmiotów znajdujących się w terenie badań oraz czy badani mogą swobodnie z nich korzystać. Obserwowałam także czy istnieją jakieś przedmioty o znaczeniu symbolicznym i czy obecność przedmiotów w przestrzeni jest stała czy zmienna.

Badanie oparte na metodologii teorii ugruntowanej przybiera nieco inną formę niż pozostałe rodzaje badań etnograficznych. W ujęciu teorii ugruntowanej głównym celem etnografii jest badane zjawisko lub proces, a nie sam opis badanego miejsca. W dzienniku obserwacji powinny znaleźć się informacje o działaniach indywidualnych i zbiorowych, szczegółowe opisy odnoszące się do procesów zachodzących w terenie oraz tego, co uczestnicy badań określają jako interesujące lub problematyczne. Badacze powinni także zwracać uwagę na język, jakim posługują się uczestnicy badań oraz ich umiejscowienie w poszczególnych kontekstach. Charmaz podkreśla za Prusem (1996) i Bergsonem (2021), iż zrozumienie wywodzi się z bezpośredniego uczestniczenia w świecie aktorów społecznych, a etnografowie powinni prowadzić swoje badania „wchodząc” w badane rzeczy, a nie „obchodząc je dookoła” (Charmaz, 2009, s. 34-39).

Obserwacja jest zazwyczaj mniej dookreśloną sytuacją badawczą i rejestruje życie badanych w dużo szerszym zakresie niż np. wywiad, stąd badacze kierujący się zasadami etyki powinni unikać wszelkich form obserwacji ukrytej, w której to badani nie wiedzą, iż są obiektem badań (Flick, 2012, s. 161). Kierując się zasadami etyki prowadzenia badań społecznych oraz chęcią zapewnienia uczestnikom prowadzonych przeze mnie badań maksymalnego możliwego poczucia komfortu i bezpieczeństwa, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci, zdecydowałam się na prowadzenie obserwacji jawnej. Dodatkowo prowadzenie badań społecznych z udziałem dzieci wymaga od badacza uzyskania zgody Komisji do spraw etyki badań, co w przypadku obserwacji ukrytej byłoby

najprawdopodobniej niemożliwe. Pytałam o zgodę na prowadzenie badań zarówno wśród dorosłych jak i dzieci, co szerzej opisuję w rozdziale poświęconym etyce moich badań.

Według Raymonda Golda badacz zbierający dane poprzez obserwację może przyjąć cztery główne role: całkowitego uczestnika, uczestnika jako obserwatora, obserwatora jako uczestnika lub całkowicie zewnętrznego obserwatora. Moja rola podczas prowadzenia obserwacji uczestniczącej była najbliższa roli uczestnika jako obserwatora. Badacz znajdujący się w tej roli ma zgodę grupy na uczestniczenie w jej życiu i obserwację w naturalnym dla niej otoczeniu. Gold wskazuje, że badacz w początkowym etapie obserwacji powinien być raczej pasywny, a jednocześnie powinien nawiązać kontakt z badanymi i uzyskać ich zaufanie. Dzięki tym zabiegom ma on zostać zaakceptowany jako członek grupy, co jest kluczowym momentem w dopuszczeniu do poznawania jej tajemnic. Ważnym momentem w prowadzeniu obserwacji w tej roli jest także opuszczanie terenu badań, co może powodować u pozostałych uczestników badania poczucie zdrady lub bycia oszukanym (Gold, 1958, s. 217–223).

Choć z zaproponowanych w klasyfikacji ról Golda rola uczestnika jako obserwatora była mi najbliższa, to jednak wystąpiło kilka ważnych różnic. Po pierwsze, moją pierwotną rolą (w późniejszym terenie badawczym), przed rozpoczęciem badań, była rola nauczycielki/opiekunki dzieci. W momencie rozpoczęcia badań rola ta poszerzyła się o rolę badaczki uczestniczącej, co w konsekwencji pozwoliło mi na uświadomienie sobie wielozadaniowości nauczyciela i wielości przybieranych przez niego ról. Grupa osób uczestniczących w badaniu, zarówno dzieci, pozostałych opiekunów jak i rodziców, знаła mnie jeszcze przed rozpoczęciem procesu badawczego. Niemożliwy był zatem mój początkowy pasywny udział w aktywnościach grupy (także ze względu na obowiązki opiekuńcze wobec dzieci), nie musiałam także nawiązywać kontaktów z poszczególnymi uczestnikami, ponieważ te relacje już istniały. Te więzi mogły wpływać pozytywnie na rozumienie zachodzących w grupie procesów już od początkowych etapów badania, oraz na możliwość uzyskania szerszych danych od uczestników badania. Z drugiej jednak strony sytuacja ta mogła wiązać się z moim nadmiernym subiektywizmem, zaprzestaniem zauważania pewnych sytuacji, zjawisk czy obiektów. Mając świadomość tych warunków, już na etapie projektowania badania zdecydowałam się na zastosowanie konstruktywistycznej metody teorii ugruntowanej, która uwzględnia obecność, subiektywizm i rolę badacza w procesie badawczym.

Moment zakończenia badań także wyglądał odmiennie od opisywanego przez Golda. Projektując badanie, chciałam uwzględnić rolę zmieniających się pór roku

i rocznego cyklu przyrody w funkcjonowaniu przedszkola leśnego. Poinformowałam więc pozostałych uczestników badania, iż przewidywany czas prowadzenia obserwacji to okres minimum 12 miesięcy, z zapasem niezbędnym do ewentualnego nasycenia kategorii związanych z cyklem przyrody. Pozostanie w terenie badań po zakończeniu procesu badawczego nie było spowodowane jedynie etycznymi pobudkami, lecz także chęcią dalszej pracy zawodowej, jednak zakładałam, że jest to w pewnym stopniu intencjonalny zabieg. Sądzę, że szczególnie w badaniach z udziałem dzieci łagodne i stopniowe wychodzenie z bliskiej relacji badacza i uczestników badania jest wskazane i pożądane, choć niełatwe w warunkach krótkich terminów realizacji badań, podyktowanych koniecznością rozliczania grantów naukowych czy przygotowywania publikacji. Być może wydłużenie czasu badania z udziałem dzieci, ze względu na ich dobrostan i zaplanowany czas budowania relacji i wychodzenia z niej, powinno zostać uwzględnione przez Zespół ds. Standardów Etyki Badań Społecznych z Udziałem Dzieci, działający przy biurze Rzecznika Praw Dzieci (Biuro Rzecznika Praw Dzieci, 2024).

Notatki terenowe, które sporządzałam podczas obserwacji uczestniczącej, miały formę elektronicznego dziennika obserwacji – tworzyłam je w mobilnej wersji aplikacji EverNote, która umożliwiała jednoczesną synchronizację danych na komputerze, co pozwalało mi na szybką edycję treści i przenoszenie ich do innych programów w procesie analizy i pisania końcowego raportu z badań. Van Maanen (1988) jako jeden z trzech proponowanych rodzajów raportów z badań terenowych wyróżnia opowieści o charakterze spowiedzi (*confessional tales*), w których odnajduję swój sposób prowadzenia notatek w dzienniku obserwacji oraz przedstawiania wyników w niniejszej pracy. Charakteryzują się one osobistym stylem przekazu, przy jednoczesnej próbie zachowania naukowej dyscypliny. Badacze stosujący ten rodzaj raportowania wspominają o swych uprzedzeniach, wadach, przyzwyczajeniach, a zdziwienie będące wynikiem udziału w niespodziewanych wydarzeniach ma rzucać światło na sposób rozumienia badanej rzeczywistości. Dodatkowo badacze prezentują się jako osoby, które przez akceptację i przyzwyczajenie do ich obecności były prawie niezauważalne dla obserwowanych osób.

W końcowej fazie prowadzenia obserwacji rozpoczęłam zbieranie danych przy pomocy techniki wywiadu swobodnego. Dyspozycje do wywiadów z nauczycielami i rodzicami opracowałam na podstawie wyłaniających się z obserwacji kategorii, które następnie nasycalam, kontynuując obserwację oraz prowadząc kolejne wywiady. Ewolucyjność wywiadu jakościowego oznacza, że pytania są modyfikowane w toku przedsięwzięcia badawczego (Rubin i Rubin, 1997, s. 205–206). W podrozdziale

dotyczącym przebiegu badań wskazuję, jak pod wpływem kolejnych rozmów ewoluowała moja lista dyspozycji do wywiadów²⁰.

Ciekawym zagadnieniem jest sam proces nasycania kategorii podczas prowadzenia wywiadów. Jak podkreśla Kvale (2012, s. 88), jeśli zmierzamy do szczegółowej eksploracji badanego zagadnienia, powinniśmy prowadzić wywiady do momentu nasycenia teoretycznego, a więc do czasu, kiedy kolejne wywiady nie wnoszą już nowej wiedzy. W rzeczywistości określenie tego momentu nie jest proste i jednoznaczne, o czym wspominam szerzej w części dotyczącej przebiegu badań. Pasikowski (2015, s. 35) wskazuje, że realizacja badań w nurcie teorii ugruntowanej najczęściej zbiega się z przeprowadzeniem rozmów w próbie o rozmiarze 20-30 osób. Podczas swoich badań przeprowadziłam łącznie 21 wywiadów.

W badaniach jakościowych wywiad jest przestrzenią konstrukcji wiedzy, rozmową, profesjonalną interakcją, wykraczającą poza spontaniczną wymianę opinii, polegającą na starannym zadawaniu pytań i uważnym wysłuchiwanie odpowiedzi (Kvale, 2012, s. 37). Wywiad swobodny, określany także jako wywiad nieustrukturyzowany lub jakościowy, jest interakcją pomiędzy prowadzącym wywiad a rozmówcą. Badacz ma ogólny plan badania, niebędący jednak ścisłym zestawem pytań, które należy zadać używając konkretnych słów, w ustalonej kolejności, w takim samym porządku z każdym rozmówcą. Taka sytuacja wymaga jednak od badacza doskonałej znajomości określonych wcześniej dyspozycji, tak aby mógł on nadawać rozmowie ogólny kierunek i zwracać uwagę na tematy poruszane przez rozmówcę, mogące nasycić istniejące już kategorie. Kluczowa jest tu umiejętność wysłuchiwanie prowadzonych przez rozmówcę wątków do końca, a następnie przetwarzanie tej wypowiedzi i prośby o rozwinięcie tematów, które wiążą się z celem badań. Niekiedy sugeruje się, aby badacz, prowadząc wywiad, przyjmował rolę niekompetentnego w akceptowalnym społecznie stopniu. Istotnie, czasami podczas prowadzenia rozmów zadawałam pytania, na które znałam odpowiedzi, pozwalało to jednak rozmówcom rozwinąć swoją wypowiedź, a mi poznać ich interpretacje omawianych zdarzeń (Babbie, 2019, s. 327-330).

Charmaz określa jakościowe wywiady nieustrukturyzowane „wywiadami intensywnymi” i podkreśla, że szczególnie dobrze wpisują się one w metodę teorii ugruntowanej. Jednocześnie wskazuje, że wywiady te różnią się od wielu wywiadów

²⁰ Proces modyfikowania listy dyspozycji został również wskazany w aneksie znajdującym się na końcu niniejszej rozprawy.

pogłębionych tym, że ich zakres tematyczny jest zawężany tak, aby umożliwić zebranie określonych danych potrzebnych do zbudowania ram teoretycznych. Otwarte pytania mają zachęcać rozmówców do ujawniania historii, natomiast konstrukcja i sposób prowadzenia wywiadu powinien pozwalać na zachowanie równowagi między jego otwartością, a skupieniem na istotnych stwierdzeniach. Badacz powinien wspierać rozmówców w wyrażeniu ich intencji i znaczeń poprzez odpowiednie komentarze i pytania. Niezależnie jednak od tego, czy rozmówcy prowadzą opowieść w sposób ciągły, czy badacz przerywa ich wywód, pytając o określone informacje, wynikiem wywiadu intensywnego jest konstrukcja lub rekonstrukcja rzeczywistości. Prowadząc wywiad intensywny, badacz ma możliwość sięgnięcia pod powierzchnię opisywanego doświadczenia, a jednocześnie zakończenia zgłębiania danego tematu. Może on poprosić rozmówcę o rozwinięcie tematu, dopytać o myśli, uczucia i działania, wpływać na przebieg rozmowy, utrzymując ją przy danym temacie lub zmieniając go, a także wracać do wcześniejszych punktów. Rozmówca może z kolei podczas wywiadu wyrażać własne poglądy, opowiadać przeżyte historie i zastanawiać się nad wcześniejszymi wydarzeniami czy też wcielać się w rolę eksperta. W odpowiednio prowadzonej rozmowie ma możliwość dokonania wyboru przekazywanych informacji i sposobu, w jaki je ujawni, a także może wskazać badaczowi możliwe sposoby ich interpretacji. Wreszcie wywiad może być okazją do wyrażenia myśli i uczuć nie uznawanych w innych warunkach oraz do doświadczenia poczucia akceptacji i zrozumienia (Charmaz, 2009, s. 39-44). Podczas podsumowywania wywiadu, jedna z moich rozmówczyń wspomniała o opisanych powyżej doświadczeniach w następujących słowach:

R II/1: Po prostu wiesz, dla mnie to jest też wyrzucanie bardzo wielu takich tematów ważnych. Czułam, że po prostu wywaliłam to z siebie (śmiech).

Badaczka: Mam nadzieję, że to nie było jakoś stresujące, tylko uwalniające.

R II/1: Nie, nie. W ogóle super, że miałam możliwość wygadania się. Że w ogóle to może się przydać do czegośkolwiek²¹.

Istotnym zagadnieniem podczas prowadzenia wywiadów jest asymetria władzy. Wywiad nigdy nie jest zwyczajną konwersacją między równorzędnymi partnerami, ponieważ to badacz inicjuje i określa temat rozmowy, a także zadaje pytania i decyduje, które z nich rozwinąć oraz jak i kiedy zakończyć rozmowę. Jest to dialog z założenia

²¹ Oznaczenia rozmówców zostały zestawione i wyjaśnione w tabeli numer 3.

jednokierunkowy i instrumentalny, to znaczy, że zadaniem badacza jest zadawanie pytań, a rozmówcy udzielanie odpowiedzi, zaś celem nie jest jedynie rozmowa, lecz uzyskanie opisów i narracji, które zostaną poddane analizie i interpretacji (Kvale, 2012). Podczas moich wywiadów kilkakrotnie zdarzyło się jednak odwrócenie kierunku rozmowy i to rozmówcy zadawali pytania mi. Temat ten rozwijam szerzej w podrozdziale dotyczącym wielości ról badaczki.

Twórca klasycznej teorii ugruntowanej, Glaser (1998, s. 8), twierdził, że *all is data* (wszystko stanowi dane), a dane istnieją obiektywnie i są niezależne od badacza. Zwolennicy konstruktywistycznej wersji teorii ugruntowanej sądzą jednak, iż dane są konstruowane i zależą od działań i wiedzy badacza oraz kontekstu badania. Z tej perspektywy nie istnieją dane niezależne od punktu widzenia badacza, ponieważ to jego konkretne decyzje wytwarzają dane. Do analizy procesów społecznych, prowadzonej w oparciu o metodę teorii ugruntowanej, mogą zostać zastosowane także techniki i dane wizualne. Wizualność stanowi wówczas dodatkowy wymiar analizy procesów i działań. Jak zaznacza Konecki, dane wizualne często otwierają badaczowi wymiary niedostępne przy użyciu tylko danych tekstowych i werbalnych. Ludzie nie zawsze mówią o tym, co widzą, bowiem uważają to za oczywiste. Poza tym rzeczywistość życia codziennego nie zawsze da się wyrazić przy pomocy mowy. Dane wizualne mogą więc być analizowane jako materiały pomocnicze w generowaniu teorii działań, interakcji i innych procesów (Konecki, 2012).

Przedstawienie i analiza danych wizualnych w niniejszym projekcie badawczym podyktowane było tym, że obserwowane warunki i formy zabaw dziecięcych oraz działań całej społeczności odbiegały od powszechnie występującego modelu przedszkola w sposób na tyle znaczący, iż postanowiłam wzbogacić dane tekstowe fotografiami, które wносиły dodatkową warstwę interpretacyjną. Materiał wizualny ułatwiał także realizację praktycznego celu badań, jakim jest popularyzacja edukacji leśnej w dyskursie naukowym i w polu praktyki. Włączanie danych wizualnych do procesu analizy wydaje mi się szczególnie ważne w dobie przesycenia dyskursu publicznego, a częściowo i naukowego wyidealizowanym obrazem dziecka i dzieciństwa. Przedszkola udostępniają nagrania i zdjęcia dzieci zrealizowane w konkretnych momentach, tak aby przyciągnąć potencjalnych nowych „klientów”. Nie ma w tych kreacjach rzeczywistości miejsca na brud, nudę, frustrację czy tęsknotę za rodzicem, nie wspominając o godności dzieci i ich zgodzie na udostępnianie wizerunku szerokiej publiczności.

Wizja badacza-konstruktywisty jest decydująca w wyborze konkretnego kadru, sytuacji powodującej chęć utrwalenia jej na fotografii. Jak podkreśla Banks (2013, s. 42) w kontekście wykorzystywania materiałów wizualnych w badaniach jakościowych, „niemożliwe jest zbieranie danych wolne od jakiegokolwiek wartościowania”. Zazwyczaj tworzyłam dane wizualne jako ilustracje do zdarzeń opisywanych w dzienniku obserwacji lub wspominanych podczas wywiadów przez moich rozmówców, dopełniając tekstowe kategorie warstwą wizualną. Niekiedy wykonanie fotografii pozwalało mi zaś na szybkie uchwycenie ważnego momentu, którego nie byłam w stanie w danej chwili opisać ze względu na konieczność łączenia wielu ról podczas procesu badawczego. Zdjęcie pozwalało mi wrócić do utrwalonej chwili i opisać ją szerzej w dzienniku tego samego dnia, po zakończeniu pobytu w przedszkolu.

Ostatnią z technik, które stosowałam podczas badań, była analiza dokumentów. O ile bowiem wcześniej opisane techniki koncentrowały się na tekście wytworzonym przeze mnie na drodze obserwacji lub rozmowy z nauczycielami i rodzicami zainteresowanymi tematyką leśnych przedszkoli i mającymi doświadczenia związane z tego rodzaju placówką oraz na materiałach wizualnych, które tworzyłam, o tyle analiza artykułów prasowych, dokumentów wewnętrznych placówki czy wytworów dzieci była działaniem skupionym na materiałach stworzonych przez inne osoby, niekiedy pochodzące „z zewnątrz” świata leśnej edukacji.

Interesowało mnie przede wszystkim to jak autorzy wspomnianych dokumentów używali języka lub innych form wyrazu, jakie wizje świata, tożsamości i znaczenia wytwarzali poprzez opis oraz co dzięki niemu udostępniali, a co wykluczali z możliwości poznania potencjalnych czytelników. Taki sposób analizowania dokumentów opiera się w istocie na zasadach analizy dyskursu. Według Tima Rapley’a analizę dyskursu można traktować jako nurt badań wypływający z wielu różnych źródeł lub zbiór praktyk i skojarzonych z nimi teorii, które służą analizie mowy i tekstu. Badania nad dyskursem mają również związek z konstruktywizmem społecznym, opierają się bowiem m. in. na założeniu, iż wiedza warunkowana jest historią i kulturą i jest wytwarzana w trakcie procesów społecznych (Rapley, 2013). Podejście to jest spójne z założeniami konstruktywistycznej teorii ugruntowanej.

Należy pamiętać, że choć w wywiadach nieustrukturyzowanych, będących częścią etnograficznych badań terenowych, rozmówcy opisują badaczowi swoje działania i poglądy w warunkach względnie bliskich ich naturalnemu występowaniu, powinny być poddane analizie raczej jako forma interakcji i praktyk rozumowania niż reprezentacja

opinii czy faktów. Status danych uzyskanych w ten sposób zależy bowiem od tego, jak badacz zamierza z nimi postępować. Wobec powyższego, różnica pomiędzy danymi zastanymi, a wywołanymi przez badacza może być rozumiana jako kontinuum, a nie dychotomia (Peräkylä, 2014, s. 326). Włączenie w katalog zastosowanych technik analizy dyskursu, poprzez analizę dokumentów, miało na celu sprawdzenie zakresów spójności lub rozbieżności przekonań i postaw członków różnych grup społecznych, których można uznać ogólnie za insiderów lub outsiderów wobec zjawiska leśnej edukacji. Zbiór materiałów tworzyłam gromadząc dokumenty dotyczące konkretnie placówki będącej terenem moich badań, nie zaś leśnych przedszkoli ogólnie.

4.4. Procedura doboru próby i charakterystyka uczestników badania

Dobór próby jest zabiegiem decydującym nie tylko o liście osób, z którymi rozmawiamy jako badacze w ramach wywiadów czy w sytuacjach, które obserwujemy. Warunkuje on także zestaw miejsc, w których z tymi osobami i sytuacjami możemy mieć do czynienia. W badaniach jakościowych polega on na skompletowaniu zbioru starannie wyselekcjonowanych przypadków, materiałów czy zdarzeń, które składają się na korpus empirycznych przykładów, umożliwiających jak najbardziej owocne zgłębienie badanego zjawiska (Flick, 2012).

Teresa Bauman podkreśla, iż nawet jeśli poznamy tylko jeden obiekt, społeczność, czy nawet los jednego człowieka, te pojedyncze opisy przybliżają nam jakąś całość, zjawisko. Na podstawie wyników takich badań zwykle nie można tworzyć wzorców modelowych rozwiązań usprawniających funkcjonowanie innych jednostek czy placówek, ale można dzięki nim uświadomić sobie coś ważnego, dzięki możliwości odczuwania atmosfery opisywanych miejsc oraz oddziaływaniu na sferę intelektualną i emocjonalną czytelnika (Bauman, 2010, s. 98).

Kryterium dogodności (inaczej dobór wygodny) polega na doborze tych przypadków, które w danych okolicznościach są najłatwiej dostępne (Flick, 2012, s. 60). W moim przypadku, w opisywanej wcześniej sytuacji chęci łączenia pracy zawodowej z realizacją badań, dobór próby rozpoczął się od wyboru terenu badań, czyli mojego ówczesnego miejsca pracy. Patton podkreśla, że z tej metody doboru próby powinno korzystać się jedynie wtedy, gdy przeprowadzenie badań w inny sposób jest niemożliwe, np. ze względu na ograniczone zasoby lub czas. Jednocześnie wyjaśnia, że nie zalicza tego

rodzaju doboru próby do doborów celowych (Patton, 2015, s. 309-310). Autor pokazuje także jak błędnie jest niekiedy rozumiany dobór wygodny, przywołując przykład indukcyjnego wstępnego doboru, który w dalszej kolejności prowadzi do teoretycznego pobierania próbek, prowadzącego do stworzenia teorii ugruntowanej (Morse, 2010). Jeśli dobór próby jest takim stopniowym, czy nazywając za Pattonem „zagnieżdżonym” procesem, i nie stanowi jedyne go zastosowanego kryterium doboru, nie należy według autora mówić o doborze wygodnym, a raczej o „eksploracyjnym” lub „wstępnym” (Patton, 2015, s. 309-310).

W przypadku prowadzonych przeze mnie badań także można byłoby wobec powyższego mówić o doborze wstępnym, a nie wygodnym, jednak ze względu na utartą nomenklaturę zdecydowałam się na umieszczenie na załączonej na końcu podrozdziału grafice podwójnej nazwy będącej skrótem myślowym, wyjaśnionym w tym miejscu.

W niniejszym badaniu zarówno moje zasoby jak i czas były ograniczone pracą nauczycielki/opiekunki. Zdecydowałam się jednak na ten wybór ze względu na wspomnianą już możliwość uzyskania pogłębionej wiedzy na temat funkcjonowania placówki dzięki istniejącej bezpiecznej relacji z dziećmi i ich rodzicami oraz pozostałymi nauczycielami/opiekunami. Miałam także świadomość, że dobór próby w przypadku planowanego przez mnie badania będzie kilkustopniowy, co jest charakterystyczne w przypadku teoretycznego pobierania próbek w badaniach opartych na teorii ugruntowanej (Flick, 2012, s. 61–62). Dodatkowo wybór placówki był obiektywnie ograniczony bardzo małą liczbą przedszkoli leśnych w naszym kraju.

Dobór osób uczestniczących w badaniu wynikał więc z wyboru terenu badań. Podczas obserwacji uczestniczącej planowałam skupiać się głównie na dzieciach i ich opiekunach. Dobór konkretnych osób przebiegał w tym przypadku na zasadzie teoretycznego pobierania próbek, stosowanego w badaniach prowadzonych metodą teorii ugruntowanej. Już samo porównanie semantyczne wskazuje na różnice między doбором próby dokonywanym w toku badań prowadzonych w strategii ilościowej, a badaniami opartymi o metodę teorii ugruntowanej. „Dobór” oznacza czynność jednorazową, dokonaną, zaplanowaną zazwyczaj na początku badań, zaś „pobieranie” świadczy o ciągłości działania badacza i rozłożeniu w czasie. Według Charmaz badacze ilościowi wykorzystują dane, aby wyciągać statystyczne wnioski dotyczące docelowej populacji, zaś zwolennicy teorii ugruntowanej podążają za wskazówkami, które wyłaniają się podczas procesu analizy danych i z tego powodu mogą np. zapraszać nowych uczestników badań, zadawać ponownie pytania na tematy wcześniej nieuwzględnione czy też prowadzić

obserwacje w nowych miejscach (Charmaz, 2009, s. 131, 134). Obserwując codzienne funkcjonowanie przedszkola leśnego moją uwagę przyciągały w pierwszej kolejności sytuacje i zdarzenia typowe lub wyjątkowe, rytuały, aniżeli konkretni ludzie. Opisywałam więc osoby, których zachowanie lub działanie wpisywało się w badane zjawiska. W takim paradygmacie badań niemożliwy jest wcześniejszy dobór próby określający z góry warunki kwalifikacji do grona osób uczestniczących w badaniu.

Obserwacji uczestniczącej łącznie podlegały dwie grupy dzieci, każda licząca po 16 osób, 7 nauczycieli oraz rodzice dzieci. Rodzice byli grupą, na której bardziej skupiałam się podczas prowadzenia z nimi wywiadów, o czym wspominam w kolejnych akapitach. Główną próbą osób, których obserwacja przyniosła największą liczbę zapisów w dzienniku, była grupa dzieci, w której pełniłam na co dzień rolę nauczycielki/opiekunki, a także współpracujący ze mną nauczyciele/opiekunowie oraz częściowo rodzice (szczególnie podczas przyprowadzania i odbioru dzieci lub odbywania dyżurów, udziału w piknikach i konsultacjach). Druga grupa przebywała z nami na wspólnym, choć oddzielnym symbolicznym terenie i niekiedy podejmowaliśmy razem różne aktywności, które również odnotowywałam w dzienniku, co opisuję szerzej w części analitycznej.

Trzeci etap doboru próby wiązał się przede wszystkim z realizacją celu badawczego odnoszącego się do rekonstrukcji procesu tworzenia społeczności leśnego przedszkola. Wywiady swobodne z rodzicami i nauczycielami miały jednak przyczynić się częściowo także do znalezienia odpowiedzi na wszystkie pozostałe pytania badawcze. Planując dobór próby rodziców i nauczycieli kierowałam się zasadą maksymalnej zmienności, polegającą na zebraniu jak najbardziej różnorodnych przypadków, w celu uchwycenia zakresu zróżnicowań w obrębie pola badawczego oraz w celu ewentualnej identyfikacji schematów, których nie dało się zaobserwować (Flick, 2012, s. 59; Patton, 2015, s. 267, 283). Wybrałam więc osoby posiadające różne zasoby finansowe, miejsce zamieszkania, strukturę rodziny, zawód, wykształcenie, a w przypadku nauczycieli – również staż pracy. Zależało mi także na rozmowie z rodzicami z drugiej grupy, w której nie byłam na co dzień nauczycielką/opiekunką, ale niekiedy podejmowaliśmy wspólne aktywności i mogliśmy wzajemnie obserwować swoje działania.

Chcąc poznać potencjalne powody rezygnacji z uczęszczania dziecka do przedszkola leśnego udało mi się także porozmawiać z jednym rodzicem, który w przeszłości tworzył społeczność przedszkola, ale zrezygnował z niej. Istotna wydawała mi się także opinia rodziców, których dzieci były już uczniami szkół podstawowych.

Miałam nadzieję, że ich perspektywa przyczyni się do dodania nowych własności istniejących już kategorii analitycznych.

W zdecydowanej większości przeprowadziłam wywiady z kobietami, ponieważ to głównie one w roli matek uczestniczyły czynnie w codziennym życiu placówki. Rozmawiałam jednak także z dwoma ojcami oraz jednym nauczycielem, aby w miarę możliwości zróżnicować próbę również ze względu na płeć.

Charakterystyczne dla przedszkoli leśnych jest łączenie ról, np. nauczyciela i rodzica jednocześnie. Choć placówka, w której prowadziłam badania nie została założona przez rodzica na potrzeby zapewnienia miejsca opieki własnym dzieciom, istotnie wiele osób uczestniczących w badaniu przyjmowało ten dualizm ról. Rodzice stawali się okresowo nauczycielami/opiekunami, a członkowie kadry zostając rodzicami, zapisywali swoje dzieci do placówki, w której jednocześnie pracowali.

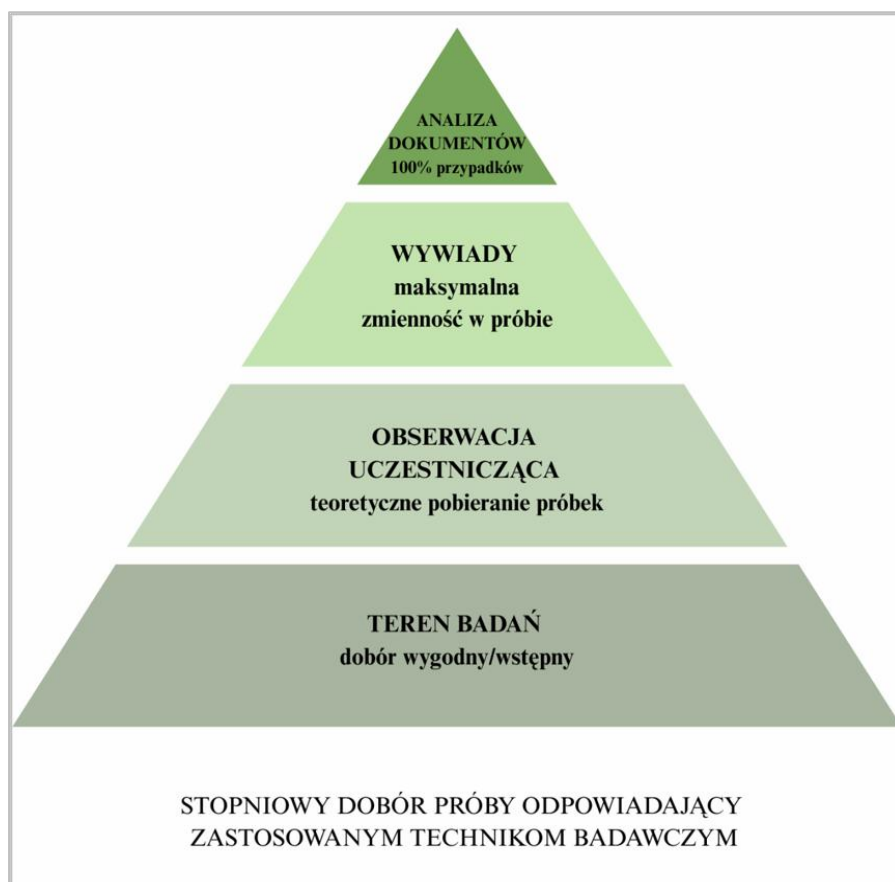
Łącznie przeprowadziłam wywiady z 21 osobami. Poniżej przedstawiam dokładną charakterystykę grupy rodziców i nauczycieli, którzy zdecydowali się wziąć udział w badaniu.

Tabela 3. Grupa badana uczestnicząca w wywiadach swobodnych

	WYWIADY - GRUPA BADANA: 21 OSÓB	Liczba
R I	rodzice dzieci z grupy I (w której byłam nauczycielką/opiekunką na co dzień)	8
R II	rodzice dzieci z grupy II (z którą niekiedy podejmowaliśmy wspólne aktywności i przebywaliśmy na wspólnej działce)	2
R A	rodzice absolwentów przedszkola	3
R B	rodzice, którzy zrezygnowali z uczęszczania dziecka do przedszkola	1
R/N	rodzice, którzy w trakcie uczęszczania ich dziecka do przedszkola rozpoczęli pełnienie jednocześnie funkcji nauczyciela/opiekuna	2
N/R	nauczyciele, którzy stali się jednocześnie rodzicami dziecka uczęszczającego do przedszkola	1
N	nauczyciele/opiekunowie	2
N/P	nauczyciele/opiekunowie pełniący jednocześnie funkcję osoby prowadzącej przedszkole	2
W tym mężczyźni: R I = 1, N/R = 1, N/P = 1; $\Sigma=3/21$		$\Sigma=21$

Na uwagę zasługuje również fakt, iż w wywiadach oraz dzienniku obserwacji łącznie wspomnianych jest 95 osób. Są to przede wszystkim dzieci uczęszczające do przedszkola, rodzice, kadra, ale także członkowie najbliższej rodziny, znajomi rodziców oraz nauczyciele z innych wymienianych w rozmowach placówek. Listę tych osób sporządziłam w celu zmiany wszelkich imion pojawiających się w dzienniku obserwacji oraz w transkrypcjach wywiadów.

Najpełniejszy w zakresie wyboru jednostek do analizy z ogółu dostępnych przypadków był dobór dokumentów, które poddawałam analizie. Wybrałam bowiem 100% istniejących wówczas artykułów prasowych i audycji internetowych oraz wszystkie typy dokumentów wewnętrznych opisujących funkcjonowanie przedszkola leśnego będącego terenem moich badań. Na całkowitą próbę analizowanych dokumentów składały się: trzy artykuły w prasie, jedna audycja internetowa, dokumenty wewnętrzne placówki, takie jak listy dyżurnych, ogłoszenia kierowane do rodziców w formie pisemnej umieszczane na „ścianie informacyjnej”²², lista tematów do dyskusji podczas kręgów dorosłych i spontanicznie tworzone prace dzieci.



Rycina 2. Stopniowa procedura doboru próby

²² Więcej na ten temat w rozdziale poświęconym przestrzeni placówki.

4.5. Charakterystyka terenu badań

Obserwacja uczestnicząca oraz tworzenie materiałów wizualnych odbywały się na terenie jednego z przedszkoli leśnych w Polsce, znajdującego się w okolicy dużego miasta (powyżej 500 tysięcy mieszkańców) oraz w okolicznych lasach, na polach, łąkach i w pobliżu rzeki, a więc w miejscach, gdzie dzieci wraz z kadrami udawały się na cotygodniowe wyprawy. Każde z tych miejsc posiadało swoją nazwę, przydzieloną przez dzieci, o czym wspominał szerzej w części analitycznej niniejszej rozprawy, opisując nadawanie nazw miejscom w przyrodzie.

Teren przedszkola stanowiła prywatna, ogrodzona działka o powierzchni ok. 6000m², położona w obszarze parku krajobrazowego. W sąsiedztwie znajdowały się domy jednorodzinne oraz działki rekreacyjne. Na terenie działki znajdowały się trzy budynki, z czego dwa przeznaczone były na potrzeby użytkowania przez grupy dziecięce, zaś jeden stanowił magazyn rozmaitych narzędzi i sprzętów niezbędnych w codziennym funkcjonowaniu placówki. W budynkach przeznaczonych do użytkowania przez dzieci znajdowały się szatnie, kuchnie, toalety oraz sale wypoczynkowe z kominkiem. Poza budynkami na terenie znajdowały się dwa miejsca takie jak „kręgi” (kilkanaście pni drzew ustawionych w krąg, z miejscem na ognisko pośrodku), wiaty, duża kopułowa szklarnia, schowki na narzędzia, piaskownice, liczne grządki permakulturowe oraz drzewa. Ze względu na problematykę badawczą, teren badań, zmienność jego wyglądu oraz funkcje poszczególnych jego elementów opisuję szerzej w części analitycznej niniejszej pracy.

W dni wypraw poza teren przedszkola obserwacja (oraz uzupełniając tworzenie materiałów wizualnych) odbywała się w jednym z pięciu miejsc wybieranych socjokratycznie przez dzieci i kadrami, takich jak: „Lisia nora” (miejsce w lesie z norą na piaszczystej skarpie), „Polana” (polana i łąka w lesie), „Doły-dołeczki” (pola w otoczeniu lasu, z charakterystyczną rzeźbą terenu), „Dębowy Raj” (miejsce w lesie pod starymi dębami) lub „Bobrowisko” (brzeg i rozlewisko rzeki).

Na terenie przedszkola przeprowadziłam także kilka wywiadów. Większość z nich odbywała się na dworze, pod wiatą, pomimo różnych warunków pogodowych i pór roku. Jeden z wywiadów rozpoczął się w miejscu pieńków ustawionych w kręgu, ale ze względu na deszcz przeniosłam się z rozmową pod wiatę. Jeden wywiad przeprowadzony został w budynku przedszkola, w sali z kominkiem. Mimo że rozmowa ta miała miejsce pod koniec marca, odczuwalna temperatura, ze względu na silny wiatr,

wynosiła tego dnia -10°C . Dwa wywiady odbywały się w okolicy przedszkola – jeden na leśnej polanie, drugi w formie spaceru po okolicznych polach. Wywiad w formie spaceru, jednak po miejskich parkach, wybrały kolejne dwie rozmówczynie. Pozostałe rozmowy miały miejsce w domach i mieszkaniach (w tym na balkonie lub tarasie), lokalach gastronomicznych, takich jak kawiarnia czy bufet oraz w miejscu pracy jednej z rozmówczyń. W sumie 12 z 21 wywiadów odbyło się w otoczeniu przyrody, co miało swoje określone konsekwencje i znaczenie, które szerzej opisuję w rozdziale poświęconym przebiegowi badań. Każdorazowo miejsce wywiadu wybierali rozmówcy. Szczegółowy spis miejsc prowadzenia wywiadów zamieszczam poniżej w formie tabeli.

Tabela 4. Miejsca prowadzenia wywiadów swobodnych

Lp.	Kod osoby	Grupa	Data	Miejsce
1	R I/1	R I	2023.01.25	dom - salon
2	R I/2/N	R I/N	2023.02.04	kawiarnia
3	R I/3	R I	2023.02.23	przedszkole - wiata
4	R II/1	R II	2023.02.24	bufet
5	R II/2	R II	2023.03.01	przedszkole - wiata
6	R I/4	R I	2023.03.16	przedszkole - wiata
7	R A/1	R A	2023.03.24	biuro
8	R A/2	R A	2023.03.28	przedszkole – sala kominkowa
9	R I/5/N	R I/N	2023.04.06	dom - pokój
10	R A/3	R A	2023.04.14	park
11	R B/1	R B	2023.04.16	park
12	R I/6	R I	2023.04.21	pola z pobliżu przedszkola
13	N1/R	N/R	2023.04.24	dom - taras
14	R I/7	R I	2023.04.27	przedszkole – krąg, wiata
15	R I/8	R I	2023.04.28	dom - podwórko
16	R I/9	R I	2023.05.23	mieszkanie - balkon
17	R I/10	R I	2023.06.23	przedszkole - wiata
18	N2	N	2023.09.11	polana
19	N3	N	2023.10.12	mieszkanie - salon
20	N4/P	N/P	2023.10.18	dom – salon
21	N5/P	N/P	2024.01.17	mieszkanie - salon

Dom/mieszkanie: 8/21 osób

Przedszkole: 6/21 osób (5 na dworze, 1 w sali)

Kawiarnia/bufet: 2/21 osób

Park/polana/pola: 4/21 osób

Biuro: 1/21 osób

4.6. Przebieg badań

Badania jakościowe są często długotrwałym, cyklicznym procesem, którego przebiegu badacz nie jest w stanie całkowicie przewidzieć. Pierwszym etapem moich prac było określenie interesujących mnie obszarów w zakresie tematu badawczego, będących swego rodzaju pojęciami uczulającymi (Blumer, 2007). Moim celem było zrekonstruowanie w formie opisu procesu tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego z uwzględnieniem obszarów takich jak tworzenie społeczności, przestrzeń placówki oraz zachodzące w niej procesy wychowania, uczenia się i działania. Po określeniu wstępnych pytań i celów badawczych dopełniałam koncepcję badań o planowane metody, techniki i narzędzia gromadzenia danych.

Moim priorytetem było dążenie do uzupełnienia luk badawczych istniejących w interesującym mnie obszarze tematycznym, przy jednoczesnej dbałości o dobrostan uczestników badania. Na szczególną uwagę zasługiwały w tym zakresie dzieci, zaliczane do grupy wrażliwych i nieuprzywilejowanych badanych (Bunio-Mroczek, 2021, s. 10). Chcąc prowadzić projekt spełniający standardy etyczne oraz dbając o możliwość późniejszego publikowania wyników w czasopiśmie naukowych złożyłam wniosek o opinię Komisji do spraw etyki badań naukowych Uniwersytetu Łódzkiego. Po uzupełnieniu nieprawidłowości wskazanych przez komisję otrzymałam pozytywną opinię dotyczącą mojego projektu badawczego. W celu otrzymania zgody na prowadzenie badań na terenie wybranego przedszkola leśnego udałam się najpierw do właściciela placówki. Uzyskałam również zgody na badanie od uczestniczących w nim dorosłych oraz dzieci. Kwestię etyki badań, ze względu na jej złożoność, rozwijam szerzej w kolejnym podrozdziale niniejszej rozprawy.

Planując prowadzenie obserwacji uczestniczącej zakładałam, że będzie ona trwać ponad rok ze względu na potrzebę uchwycenia roli zmieniających się pór roku w funkcjonowaniu przedszkola leśnego. Zaczęłam prowadzić obserwację i równolegle dziennik od 10 stycznia 2022 roku. Obserwacja odbywała się z reguły od poniedziałku do czwartku włącznie oraz niekiedy w piątki, od godziny 9-10 do 16 oraz dodatkowo podczas pikników odbywających się jeden raz na każdą porę roku w sobotę i podczas dodatkowych spotkań takich jak kręgi dorosłych, konsultacje z rodzicami lub zebrania kadry. Od 25 stycznia 2023 roku notatki tworzyłam już dużo rzadziej, około raz w tygodniu, ze względu na nasycanie kategorii, aż do 5 lipca 2023 roku. Łącznie sporządziłam 205 notatek

odpowiadających liczbie dni obserwacji. Temat nasycenia rozwijam szerzej w końcowej części niniejszego rozdziału.

Dziennik obserwacji prowadziłam w formie elektronicznej w aplikacji mobilnej EverNote. Dzięki możliwości instalacji aplikacji na dwóch urządzeniach wszystkie notatki wprowadzane na smartfonie na bieżąco pojawiały się także w wersji komputerowej, co dawało mi możliwość późniejszej edycji i analizy tekstu. Notatki sporządzałam najczęściej w odosobnieniu, często w toalecie lub kuchni, przygotowując posiłki lub sprząając. Takie działanie podyktowane było głównie chęcią uniknięcia użytkowania telefonu komórkowego przy dzieciach (o co starali się również pozostali nauczyciele/opiekunowie, także przed rozpoczęciem badań) oraz potrzebą skupienia. Dzieci uczestniczące w badaniu przebywały w tym czasie pod opieką drugiego nauczyciela/opiekuna. Każdego dnia po zakończeniu prowadzenia obserwacji redagowałam notatki pod względem błędów językowych oraz rozwijałam skróty myślowe i poszerzałam tekst o treści, których nie zdążyłam zapisać w ciągu pobytu w terenie badań. Wyszczególniałam także w tekście elementy takie jak:

- warunki pogodowe panujące danego dnia, oddzielając ich opis nawiasami klamrowymi „{...}”,
- domysły, interpretacje badacza, umieszczając je w nawiasach ostrokątnych „<...>”,
- fragmenty, które należy uzupełnić notą badawczą,
- dosłowne wypowiedzi badanych w formie cytatów «...».

Dokonywania korekty bezpośrednio po zakończeniu obserwacji umożliwiały mi powroty z przedszkola komunikacją miejską, które zajmowały około godziny.

Notatki z dziennika obserwacji poddane edycji i pozbawione błędów wprowadzałam następnie do programu OpenCode. Program należy do zbioru QAQDAS (Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software), oprogramowania wspomagającego analizę danych jakościowych. Jest to narzędzie do kodowania danych występujących w formie tekstowej, takich jak transkrypcje wywiadów czy notatki z obserwacji. Został stworzony na potrzeby procesu analizy danych prowadzonego zgodnie z zasadami metodologii teorii ugruntowanej (Niedbalski, 2013, s. 65).

W programie dokonywałam najpierw wstępnego kodowania otwartego wers po wersie (Charmaz, 2009, s. 69). Na początku tego procesu starałam się systematycznie posilkować pytaniami, które Kathy Charmaz zaleca badaczom w trakcie analizy danych. Zastanawiałam się więc: „Co się dzieje? Co robią opisywani ludzie? Co mówią? Co w tych

działaniach i wypowiedziach brane jest za oczywistość? W jaki sposób struktura i kontekst badanego obszaru potwierdza, podtrzymuje, ogranicza bądź zmienia wspomniane działania i wypowiedzi?” (Charmaz, 2003, s. 94–95). Pytania te były pomocne podczas długotrwałego i żmudnego procesu kodowania i wydawały się chronić przed rutynowym, schematycznym przyjmowaniem danych. Wielokrotnie starałam się przypominać sobie, iż nie należy uznawać swojego punktu widzenia za prawdę, ale za jeden z wielu poglądów (Charmaz, 2009, s. 74). Według zwolenników teorii ugruntowanej, przyjęcie całkowicie obiektywnej postawy jest jednak nierealne, mimo wspomnianych zabiegów, a i niecelowe, biorąc pod uwagę założenie konstruowania teorii.

Z czasem lista kodów rozszerzała się, a użycie poszczególnych kodów powtarzało. Stosując metodę ciągłego porównywania (Charmaz, 2009, s. 74) wielokrotnie powracałam do wcześniejszych wpisów w dzienniku porównując notatki z różnych dni oraz fragmenty opatrzone tym samym kodem. Zastanawiałam się co je łączy, jakie są podobieństwa lub różnice, czego one dotyczą. W międzyczasie tworzyłam kolejne noty (*memo*) na temat wybranych kodów, które wymagały rozwinięcia.

Na tej podstawie zaczęłam grupować kody w szersze podkategorie oraz kategorie, przechodząc tym samym od kodowania wstępnego, poprzez kodowanie skoncentrowane, aż do poziomu kategorii konceptualnych. Zaczęłam tworzyć także graficzną mapę powiązań między poszczególnymi kodami i kategoriami, aby zwizualizować złożoność obserwowanych zjawisk i ich wzajemnych zależności²³.

Część kodów na tym etapie wydawała się zbędna, a niektóre fragmenty dziennika niepotrzebnie opatrzone odrębnym kodem. Z niektórych kodów rezygnowałam, ponieważ analizując dane dochodziłam do wniosku, iż wybrane fragmenty można opatrzyć już istniejącymi kodami, uogólniając ich zakresy. Na przykład fragmentowi z dziennika obserwacji z dnia 14.02.22: „(...) wyszukujemy patyki na płotek i docinamy je piłą. Kiedy chcemy je wkopać okazuje się, że ziemia w tym miejscu jest zamarznięta, bo jest tam dużo cienia. Chowam więc naszykowane patyki do drewnutni” nadałam m. in. kod „odkładanie zadań na później”. Podczas tworzenia kategorii sprawdziłam, jakie fragmenty tekstu otrzymały taki kod i okazało się, że wszystkie one (3) dotyczą właściwie „elastyczności planów dydaktyczno-wychowawczych”, a dokładnie taki kod również istniał, więc przyporządkowałam ten fragment pod ten kod właśnie, kod „odkładanie zadań na później”

²³ Dla zobrazowania złożoności pierwszej wersji przyjętych kategorii przedstawiam je na rycinie 3.

usuwając. Ewentualne wewnętrzne zróżnicowania poszczególnych kodów uwzględniałam jeszcze na dalszych etapach analizy danych.

Innym przykładem przebiegu procesu analizy może być fragment dziennika z dnia 17.01.22, któremu nadałam m. in. kod „ograniczenia formalno-prawne”: „Kiedyś sami robiliśmy całe drugie dania, ale musieliśmy z tego zrezygnować ze względu na przepisy sanitarne”. Kod ten jednak przypisany był tylko do dwóch fragmentów dziennika, które opisywały pewne zasady, więc zmieniłam go na „zasady higieniczne”, a w drugim fragmencie (dotyczącym sms z Rządowego Centrum Bezpieczeństwa o warunkach pogodowych) na „zasady bezpieczeństwa”, zaś kod „ograniczenia formalno-prawne” usunęłam. Powstała jednak wówczas obszerna kategoria „organizacja formalno-prawna”, zawierająca w sobie m. in. kody dotyczące zasad, stanowiąca bazę odpowiedzi na jedno z pytań badawczych.

Z niektórych kodów wycofywałam się dokonując powtórnej analizy tekstu, gdyż dostrzegałam swój znaczący subiektywizm, związany zapewne z wielością pełnionych ról, jak np. nadając poniższemu fragmentowi (z 24.02.22) kod „okrucieństwo nauczyciela”: „Marek mówi, że może poszukamy go (kalosza, który utknął jednemu z dzieci w rzece) dzisiaj, a może jutro albo kiedyś, potem, że po zupie pomyślimy co z tym zrobić”. Bardzo drażniło mnie zachowanie drugiego nauczyciela w tamtym momencie i uważałam je za nieadekwatne. Nazwanie tego zachowania okrucieństwem, było chyba jednak nadużyciem.

Niekiedy ze względu na nowo zaobserwowane sytuacje edytowałam nazwy kodów, zazwyczaj poszerzając je. Przykładem może być zmiana nazwy kodu „chęć powrotu do domu” na „chęć powrotu do domu/mamy” lub zmiana z „nauka języka angielskiego” na „nauka języków obcych”.

Kilkukrotnie w trakcie analizy danych odkrywałam także, że pierwotne stosowanie oddzielnych kodów wobec dzieci i dorosłych było błędne. Dzięki ciągłemu porównywaniu, wielokrotnej, ponownej lekturze dziennika obserwacji oraz teoretycznemu pobieraniu próbek w terenie zauważałam, że pewne zachowania, postawy czy sytuacje nie są warunkowane wiekiem, co może być przykładem kontekstu odkrycia (*serendipity*), charakterystycznego szczególnie dla badań opartych o metodę teorii ugruntowanej (Åkerström, 2013; Konecki, 2019, s. 31-32). Wzorem może być tu nota badawcza zatytułowana „dorosłe vs dziecięce”:

Wcześniej zwróciło moją uwagę, że niektóre aktywności dzieci mogłyby zostać opisane kodem utworzonym z myślą o dorosłych — np. związane z wzajemnym uczeniem się dzieci od siebie — dziecko było wtedy osadzone w roli nauczyciela,

którego widzimy instynktownie jako osobę dorosłą. Teraz szukałam w liście kodów określenia związanego np. z przynoszeniem pomocy dydaktycznych z domu i wyświetlił mi się kod o przynoszeniu zabawek przez dzieci. Przeczytałam kodowane trzy wersy jeszcze raz, jednak w oderwaniu od kontekstu i roli aktorów społecznych. Uderzyło mnie, że noże do łyżek są dla mnie tym samym, czym zabawki przynoszone z domu dla dzieci. Chciałam przynieść swoje zabawki, nawet nie tylko, żeby je pokazać dzieciom, czy żeby dać im do zabawy, to ja sama chciałam się nimi pobawić, czyli postrugać łyżki (Dz. o., 30.06.22).

Odkrycie to mogło według mnie zajść nie tylko dzięki stosowaniu wytycznych analitycznych metody teorii ugruntowanej, ale także dzięki wielości pełnionych przeze mnie w terenie badań ról, o czym wspominam szerzej w rozdziale 4.8.

Prowadząc obserwację uczestniczącą, równolegle tworzyłam materiały wizualne, takie jak fotografie aktywności, wytworów dzieci i dorosłych, czy przestrzeni przedszkola. Materiały te były tworzone jedynie na potrzeby badań. Zdjęcia do ewentualnej promocji placówki wykonywane były przez właścicieli, jednak zdarzało się to bardzo rzadko.

Początkowo, tak jak w procesie obserwacji, starałam się wykonywać możliwie dużo zdjęć odnoszących się do szerokiego zakresu tematycznego. Z czasem zaczęłam zawężać także pole wizualne w celu nasycenia powstałych kategorii. Fotografie często stanowiły ilustrację zdarzeń opisywanych danego dnia w dzienniku obserwacji, będąc swego rodzaju wizualnym dopełnieniem danych tekstowych. Niekiedy podczas procesu ich analizy dostrzegałam jednak szczegóły, na które nie zwróciłam uwagi podczas pobytu w terenie. Wszystkie fotografie załączone w niniejszej rozprawie pochodzą z moich zbiorów badawczych, dlatego zrezygnowałam z podawania źródła pod poszczególnymi zdjęciami.

Po roku prowadzenia obserwacji, gdy kategorie były już częściowo opracowane i zamknął się cykl pór roku, rozpoczęłam prowadzenie wywiadów swobodnych z nauczycielami i rodzicami. Listy dyspozycji opracowałam na podstawie analizy materiału zbieranego w trakcie obserwacji. Wywiady miały stanowić formę dalszego pobierania próbek w celu nasycenia kategorii. Kluczowy był tu również celowy dobór rozmówców zapewniający maksymalne zróżnicowanie w próbie.

Z każdym z rodziców i nauczycieli, z którymi planowałam wywiad, przeprowadziłam krótką wstępną rozmowę na temat celów i przebiegu badania oraz poprosiłam o zastanowienie się nad wzięciem w nim udziału. Wszyscy byli przychylnie nastawieni. Każdy otrzymał komplet formularzy dotyczących uzyskania od badanych świadomej zgody na udział w wywiadzie. Kilka osób zaznaczyło, iż z ich strony dokumenty

te nie są potrzebne i wystarczyłaby słowna umowa pomiędzy nami. Miejsce oraz czas przeprowadzenia wywiadu ustalałam indywidualnie z każdym rozmówcą, według jego preferencji.

Warto nadmienić, iż ponad połowa wywiadów odbyła się w otoczeniu przyrody – na terenie przedszkola, na łące, polu lub parku, a także na przydomowym podwórku, tarasie czy balkonie, o czym wspominałam w rozdziale poświęconym terenowi badań. Wywiady te różniły się od rozmów prowadzonych w pomieszczeniach pod kilkoma względami. Po pierwsze, część z nich odbywała się w ruchu, w formie spaceru. Niektórzy badacze podkreślają, że chodzenie jest aktem epistemologicznym, od którego zależna jest nasza percepcja, samowiedza i relacje społeczne, a dostrzeganie i rozumienie tych zjawisk stanowi etnograficzne wyzwanie (Wierciński, 2023, s. 215). Pewnym osobom łatwiej jest werbalizować myśli w ruchu. Osadzenie bezpośrednio w terenie, którego dotyczy rozmowa może także ułatwiać przypominanie sobie pewnych anegdot z nim związanych.

Gotowość osób, które wybrały wywiady w plenerze, do przebywania na dworze podczas różnych warunków atmosferycznych świadczy również o tym, że pobyt na łonie natury jest dla nich czymś co najmniej akceptowalnym. Można byłoby się pokusić o tezę, że dla osób, które wybrały rozmowę w takiej przestrzeni, przyroda jest naturalnym wyborem, co może wskazywać, że wychowanie w tych rodzinach również jest bliższe naturze i spójne z założeniami przedszkola leśnego. Byłaby to jednak moim zdaniem nadinterpretacja danych, ponieważ dobór miejsca wywiadu często był uzależniony od wielu obowiązków moich rozmówców.

Niezależnie od tej hipotezy, w trakcie wywiadów obserwowałam nastawienie do przyrody, by później porównać je z deklarowanymi w rozmowie postawami. Widoczny był np. wysoki stopień uważności, objawiający się chociażby dostrzeganiem pojawiających się owadów, o czym mogą świadczyć następujące wypowiedzi: „Kleszcz? Ale gigant. Jaki duży. Patrz, idzie do Ciebie. Obrócił się” czy „Ała, nie gryź mnie mrówko” (wywiad z N2 z 11.09.23) oraz noty badawcze, jak np. zatytułowana „wywiady w terenie”:

Oto przykład pozornie nieznaczącego zdarzenia, pokazującego uważność nauczyciela i jego reakcję na owady spostrzegane powszechnie jako nie lubiane. Przeprowadzenie wywiadów w terenie pozwoliło zweryfikować wiele wypowiedzi rozmówców. W warunkach pomieszczenia nie byłabym w stanie dokonać takich obserwacji (nota badawcza do wywiadu z N2 z 11.09.23).

Dodatkowo prowadzenie wywiadów w plenerze wiązało się z trudnościami technicznymi. Podczas rozmów, które odbywały się w chłodniejszych miesiącach, musiałam zawsze mieć

przy sobie zapasowe baterie do dyktafonu oraz na bieżąco monitorować stan jego naładowania, starając się robić to na tyle dyskretnie, aby nie wytrącać rozmówcy z poczucia bezpieczeństwa i obdarzenia pełną uwagą. Prowadząc wywiady w formie spacerów dyktafon zawieszałam sobie na szyi, co z jednej strony dawało mi swobodę ruchów i nie wywoływało zakłopotania u rozmówców, zaś z drugiej strony wpływało na jakość transkrypcji, powodując szумы wynikające z tarcia o moje ubrania. Częste zakłócenia w nagraniach powodował również wiatr, dźwięki pojazdów z pobliskiej ulicy oraz rozmowy innych przechodniów.

Wywiady prowadziłam w okresie od 25 stycznia 2023 roku do 17 stycznia 2024 roku, najpierw z rodzicami, a potem, na koniec tego etapu zbierania danych, z nauczycielami (patrz Tabela 4). Spotkania rozpoczynały się od nieformalnej rozmowy, wprowadzającej w swobodny nastrój. Następnie, po poinformowaniu o tym rozmówców, włączałam dyktafon i każde nagranie rozpoczynałam od upewnienia się, czy osoby rozumieją cel i przebieg badania oraz możliwość rezygnacji z niego na każdym etapie. Działanie to stanowiło uzupełnienie podpisanej zgody na udział w badaniu w formie papierowej. Następnie opisywałam pokrótce miejsce prowadzenia rozmowy oraz sytuację rodzica i jego dziecka/dzieci w placówce (na przykład od kiedy dziecko uczęszcza do placówki, jeżeli nadal ma to miejsce, jaki jest wiek dziecka, liczba dzieci w rodzinie) lub staż pracy w przypadku nauczycieli.

Właściwa część każdego wywiadu rozpoczynała się od pytania „Jak to się stało, że twoje dziecko (dzieci) są (były) w leśnym przedszkolu?” lub „Jak to się stało, że pracujesz w leśnym przedszkolu?” (w przypadku nauczycieli/opiekunów). Wstępną bazę tematyczną rozmów stanowiła lista 14 pytań, w formie listy poszukiwanych informacji do wywiadu swobodnego z rodzicami, opracowana na podstawie kategorii wyłaniających się z analizy danych zebranych w toku obserwacji uczestniczącej. Pytania te traktowałam jako możliwe, lecz niekonieczne do zrealizowania podczas wywiadu w zależności od jego przebiegu i aktywności rozmówcy. W fazie prowadzenia wywiadów nasuwały się jednak kolejne pytania, które zadawałam podczas następnych rozmów, a które nie zostały uwzględnione na pierwotnej liście dyspozycji. Każde takie pytanie dodawałam do listy dyspozycji wraz z datą dodania i numerem wywiadu, od którego zadawałam je kolejnym badanym. W ten sposób niektóre kategorie analityczne zyskały nowe własności, zostały rozbudowane i udoskonalone. Dyspozycje do wywiadów z nauczycielami, które prowadzone były w końcowym etapie zbierania danych, gdy kategorie były już dobrze opracowane, zostały

ściśle powiązane z konkretnymi kategoriami, tak, aby sprawdzić czy zajdą zmiany w ich obrębie.

Wielokrotnie podczas rozmów starałam się weryfikować własne interpretacje odpowiedzi, upewniać co do ich znaczeń, np. dopytując czy parafrazując. Odzwierciedlają to fragmenty wywiadów takie jak np.:

Badaczka: Ale, czy, właśnie chcę dobrze to zrozumieć. Czyli jest tak, że widzisz wartość w tym jakby zaopiekowaniu, takimi trudnymi emocjami, ale z drugiej strony widzisz też, że to jest trudne dla nauczyciela czasem, tak? (wywiad z N2 z 11.09.23);

Badaczka: A użyłaś takiego sformułowania, że dorosły jest <<osadzony>>. Mogłabyś powiedzieć trochę więcej, co Ty przez to rozumiesz?" (wywiad z N5/P z 17.01.24).

Niekiedy sami rozmówcy wyrażali wątpliwości albo potencjalne niedoskonałości swoich wypowiedzi, np.: „Nie wiem, czy masz... Czy dobrze mnie rozumiesz, ale (...)” (wywiad z N1/R z 24.04.23), „Znaczy ja od razu chciałam powiedzieć, że ja mam bardzo duże luki w głowie, więc znalezienie właściwych słów jest dla mnie bardzo trudne” (wywiad z R I/10 z 23.06.23).

Najkrótszy wywiad trwał 50 minut, zaś dwa najdłuższe po dwie godziny. Średni czas trwania wywiadu to 1 godzina 28 minut. W trakcie prowadzenia rozmów dyskretnie sporządzałam notatki, które po zakończeniu spotkania uzupełniałam i rozwijałam. Zawierały one treści takie jak:

- kod rozmówcy,
- data i godziny prowadzenia wywiadu,
- warunki atmosferyczne,
- miejsce rozmowy,
- tematy planowane do poruszenia z danym rozmówcą (w celu nasycenia konkretnych kategorii),
- wzajemne położenie w przestrzeni badaczki i rozmówcy,
- ubiór i stan psychofizyczny badaczki²⁴,
- przebieg rozmowy,

²⁴ Mój ubiór uzależniony był od miejsca prowadzenia rozmowy. W przestrzeni przedszkola zwykle miałam na sobie strój „roboczy”, często brudny lub zniszczony. Strój badanych podczas wywiadów nie odbiegał od ich codziennego stylu.

- ton głosu, postawa, gesty, mimika i inne aspekty niewerbalne,
- noty analityczne.

Poniżej zamieszczam przykładową notatkę do wywiadu.

Ramka 1. Notatka badawcza do wywiadu z rodzicem

Symbol rozmowy: R I/3

Data: 23.02.2023, godz. 16-18 (z przerwą)

Pogoda: 3-5°C, wiatr słaby, brak opadów

Miejsce: Na dworze, pod wiatą, na terenie przedszkola

Dziecko odebrała tego dnia niania, a rozmówczyni przyjechała sama do przedszkola na rozmowę ze mną. Ja byłam po dniu pracy, w brudnych ubraniach (nie przebieram się zazwyczaj), zmęczona.

Siedziałyśmy na dworze, przy stole pod wiatą, naprzeciw siebie, po dwóch stronach stołu. Na początku zaproponowałam pójście do sali i zapewniłam, że mogę w niej napalić w piecu, ale rozmówczyni kilka razy powtórzyła, że może być na dworze, więc wyczułam, że po dniu w budynku będzie to dla niej przyjemniejsze. Mówiła, że to ja byłam cały dzień na dworze i możemy pójść do sali jeśli ja chcę.

W trakcie rozmowy o adaptacji, która była trudnym tematem, co wynikało z treści wypowiedzi, rozmówczyni jednocześnie śmiała się nerwowo.

Kilka razy mówiąc o pozytywach przedszkola leśnego podkreślała, że się nie „podlizuje” i śmiała się przy tym.

Zrobiłyśmy jedną przerwę na toaletę na jej prośbę.

Tematy do nasycania kategorii:

-dziecko sześćoletnie – jaką planują później szkołę?,

-wcześniejsze przedszkole,

-udział w kręgach rodziców,

-niania.

Początkowo planowałam wykonanie ręcznej transkrypcji wszystkich przeprowadzanych wywiadów. Niestety, ograniczone zasoby czasowe spowodowały odejście od tej decyzji. Chciałam jednak porównać stopień dokładności i wnikliwości analizy wywiadu transkrybowanego przez badacza i automatycznie w programie komputerowym i z tego powodu pierwszy wywiad spisałam samodzielnie. Pozostałe rozmowy zostały poddane transkrypcji w programie GoodTape, w którym dane szyfrowane są przy użyciu protokołu TLS lub mTLS, aby zapewnić maksymalne bezpieczeństwo, a pliki są automatycznie usuwane po dokonaniu transkrypcji²⁵. Otrzymane w ten sposób dokumenty tekstowe korygowałam jednocześnie czytając automatyczną transkrypcję

²⁵ <https://goodtape.io/blog/security/>; data dostępu: 17.04.26

i odsłuchując nagranie z wywiadu. Szczególnie dużo błędów wystąpiło w transkrypcjach z nagrań realizowanych w szumie kawiarnianym (ze względu na tło akustyczne) i podczas spacerów (poprzez tarcie ubrań o dyktafon i wiatr).

Kvale wskazuje, że samodzielne spisywanie wywiadów może pozwolić zachować liczne detale wypowiedzi, istotne także z perspektywy ich analizy. Zaznacza on, że transkrybując własne wywiady, badacze mają szansę zgłębić swój styl prowadzenia rozmów oraz uświadomić sobie ich społeczne i emocjonalne aspekty. Podkreśla jednocześnie, że transkrypcje są formą interpretacyjnych konstruktów, a nie kopią źródłowej rzeczywistości (Kvale, 2012, s. 157-161).

Spodziewałam się, że rozmowa, którą spisałam samodzielnie, będzie odwzorowana dużo dokładniej niż pozostałe wywiady poddane transkrypcji w programie. Podczas korekty transkrypcji automatycznych uderzyło mnie, jak łatwo jest ulec wygodzie, jaką dają programy wspierające analizę danych, tym bardziej że badacze często mierzą się z ograniczeniami czasowymi. Jako badaczka, która samodzielnie prowadziła rozmowy, a następnie transkrybowała lub korygowała transkrypcje automatyczne, pamiętałam wszystkie wywiady, łącznie z miejscem, w którym się odbywały, zachowaniem rozmówcy, jego nastrojem, gestami, mimiką, dlatego początkowo czytając transkrypcje automatyczne odnosiłam wrażenie, iż wiernie oddają one odbyte rozmowy.

Dopiero jednak gdy wczułam się w rolę postronnego czytelnika, który nigdy nie poznał moich rozmówców, nie uściśnął im ręki, nie patrzył na malujące się na ich twarzach emocje, zauważyłam, jak płytka w stosunku do „ręcznej” jest transkrypcja automatyczna. Spisując pierwszy wywiad od podstaw, zaznaczałam przeciągnięcia pojedynczych głosek, pauzy, ściszenie głosu lub akcentowanie pojedynczych wyrazów (wszystkie uwzględnione w transkrypcji aspekty niewerbalne i odpowiadające im symbole zawiera Tabela 5). Wszystkich tych elementów w transkrypcjach automatycznych brakowało i należało dodać je ręcznie podczas korekty. Dzięki temu, że zdecydowałam się każdorazowo dopisywać powyższe detale, zaobserwowałam powtarzające się w zachowaniu rozmówców schematy – np. ściszenie głosu podczas fragmentu opowieści, który miałam słyszeć tylko ja, a nie pozostali goście kawiarni. Analiza tych fragmentów doprowadziła do uzupełnienia niektórych kategorii. Na przykład kodując poniższy fragment:

No teraz jestem ciekawa jak z tym scyzorykiem będzie, no, bo, no nie znam innego dziecka oprócz, no tam Klaudii, czy właśnie Alberta z przedszkola, czy Marysi, że mają swój scyzoryk, ale na przykład no, (ścisza głos) będziemy na wakacjach i on

na pewno będzie miał swój scyzoryk i wiesz i jestem tutaj ciekawa też tego (fragment wywiadu z R I/2/N z 04.02.23)

zauważyłam, że dla rozmówczyni używanie scyzoryka przez dzieci w wieku przedszkolnym nie jest czymś, o czym można mówić głośno i swobodnie, tak jak o zabawie, np. pluszowym misiem.

Tabela 5. Symbole wykorzystywane w transkrypcjach wywiadów

Symbol	Znaczenie
:	przedłużenie dźwięku przed znakiem
XXX	anonimizacja danych
ABCD	akcent na dane słowo
<...>	interpretacje zachowania badanego wg badacza
/	przerwanie wypowiedzi
«...»	cytowanie wypowiedzi innych osób
()	przypisy badaczki wykonane podczas transkrypcji
####	niezrozumiały fragment
[]	nakładanie się wypowiedzi

Opracowanie własne na podstawie: Kvale, 2012, s. 159; Silverman, 2012, s. 46

Jak twierdzą Glaser i Strauss nasycenie osiągnięte jest w momencie, gdy nie pojawiają się już żadne dodatkowe dane, poprzez które można byłoby rozwinąć strukturę lub własności kategorii. W celu osiągnięcia tego stanu należy więc poszukiwać grup maksymalnie rozszerzających różnorodność danych. Ocena nasycenia nigdy nie jest jednak precyzyjna, lecz kryterium jego osiągnięcia stanowi połączenie empirycznych granic w danych, integracji i „gęstości” teorii, a także teoretycznej wrażliwości analityka (Glaser i Strauss, 2009, s. 53–55).

Wielu badaczy stwierdza osiągnięcie nasycenia i przywołuje powyższą definicję, nie wskazując jednak sposobu ani dokładnego momentu nasycenia kategorii. Brakującym elementem bywa także uzasadnienie liczebności próby. W literaturze metodologicznej można odnaleźć różne zakresy minimalnej liczebności próby uznawanej za niezbędną do nasycenia teoretycznego podczas prowadzenia wywiadów, jak choćby: co najmniej 15 (Bertaux, 1981), 12 do 20 (Kuzel, 1992), 15 do 20 (J. Morse, 1994), 20 do 30 (Creswell, 1998, 2002), 30 do 50 (Bernard, 2000), minimum 6 (J. Morse, 2000) lub 25 do 30 (Charmaz, 2009) (za: (Low, 2019, s. 133)). Szeroki dobór próby będzie wiązać się z

nadawaniem dużej liczby kodów. Im większa szansa na zaobserwowanie danego zjawiska w terenie badania, tym większa jest również częstotliwość występowania danego kodu. Możliwość nadania konkretnego kodu zależy z kolei od faktycznego istnienia źródła informacji, która może być w ten sposób zakodowana, od zakresu danych ujawnionych przez uczestników badania oraz umiejętności obserwacji badacza (Van Rijnsoever, 2017, s. 5). Corbin i Strauss wymieniają trzy elementy, które mogą stanowić o osiągnięciu teoretycznego nasycenia. Po pierwsze, nie pojawiają się żadne nowe lub istotne dane dotyczące kategorii pomimo stosowania triangulacji danych. Po drugie, kategorie są gruntownie rozwinięte poprzez bogate opisy właściwości i wymiarów, ukazujących wewnętrzne zróżnicowanie. Ostatnim istotnym elementem jest z kolei wskazanie wzajemnych relacji zachodzących pomiędzy kategoriami (Strauss i Corbin, 1990, s. 187). Low twierdzi, że osiągnięcie nasycenia jest błędem logicznym, ponieważ nowe teoretyczne spostrzeżenia będą pojawiać się stale, dopóki dane będą gromadzone i analizowane (Low, 2019, s. 131, 135). Dey sugeruje z kolei, aby termin „teoretyczne nasycenie” zastępować mianem „teoretycznej wystarczalności”, które lepiej odpowiada sposobowi prowadzenia badań według metodologii teorii ugruntowanej (Dey, 1999, s. 257), szczególnie w jej konstruktywistycznym ujęciu, według którego znaczenia nie są przez badacza odkrywane z danych, lecz są konstruowane przez niego poprzez interpretację badanych zjawisk.

Możliwe jest również wsparcie w procesie identyfikowania i dokumentowania momentu nasycenia kategorii poprzez programy do analizy danych jakościowych, bazujące na modelach matematycznych, takie jak np. Leximancer, który wskazuje jakie kody pojawiają się w procesie analizy poszczególnych wywiadów, śledząc przyrost nowych kodów. Istnieją analizy wskazujące, iż ze względu na efekt kuli śnieżnej nakładających się kodów, kolejne wywiady wnoszą ich coraz mniej. Liczba unikalnych kodów jest początkowo wysoka, po czym gwałtownie spada i utrzymuje stały poziom. Nasycenie zostaje więc osiągnięte, gdy rozkład danych prezentuje się jako logarytmicznie normalny. Autorzy podkreślają, że to działanie pozwala na zmianę myślenia o nasyceniu, od nieuchwytnego, subiektywnego etapu, w stronę próby potwierdzenia, że zebrano wystarczającą liczbę danych (Rowlands et al., 2015, s. 42).

Prowadząc kolejne wywiady jednocześnie dokonywałam analizy już odbytych rozmów. Wielokrotnie zmieniałam i udoskonalałam mapę zależności i zawartości kategorii, aby śledzić proces ich nasycania. Kategorie stworzone w toku obserwacji uczestniczącej, dopełnione wizualną warstwą fotografii, nasyciły się finalnie po przeprowadzeniu wywiadów z nauczycielami, prawdopodobnie dlatego, iż wówczas

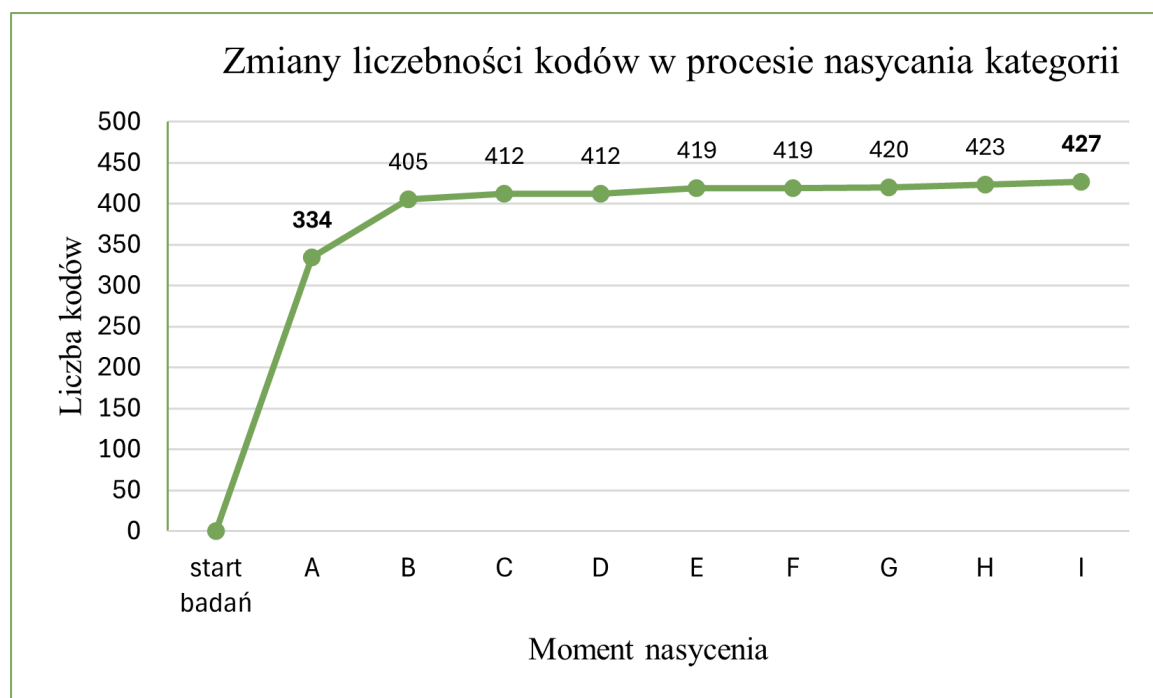
w zbiorze i analizie danych zostali uwzględnieni członkowie wszystkich grup badanej społeczności, a więc dzieci, ich rodzice oraz nauczyciele/opiekunowie, a także obecne w terenie badań rośliny i zwierzęta. Być może niektóre kategorie zostałyby nasycone wcześniej, gdyby nie specyficzna problematyka badań, zakładająca sprawdzenie roli zmieniających się pór roku w funkcjonowaniu przedszkola leśnego.

Poza analizą zmian w obrębie jakości poszczególnych kategorii i sprawdzaniem ich wzajemnych zależności oraz powiązań, na bieżąco śledziłam liczbowy przyrost kodów, które nadawałam w procesie pobierania próbek. Ze względu na wysoki koszt programów do analizy danych takich jak wspomniany powyżej Leximancer, korzystałam z możliwości bezpłatnego programu OpenCode, w którym prowadziłam cały proces kodowania i kategoryzowania oraz z edytora tekstu MS Word. OpenCode umożliwia pobranie listy utworzonych kodów po każdym etapie badań, czyli np. po każdym wywiadzie. Dzięki funkcji porównywania w programie Word mogłam śledzić różnice występujące pomiędzy dwoma plikami tekstowymi, a więc np. dodane w kolejnych wywiadach kody, dokładną zmianę ich liczebności lub edycję nazw kodów.

Tabela 6. Proces nasycania kategorii

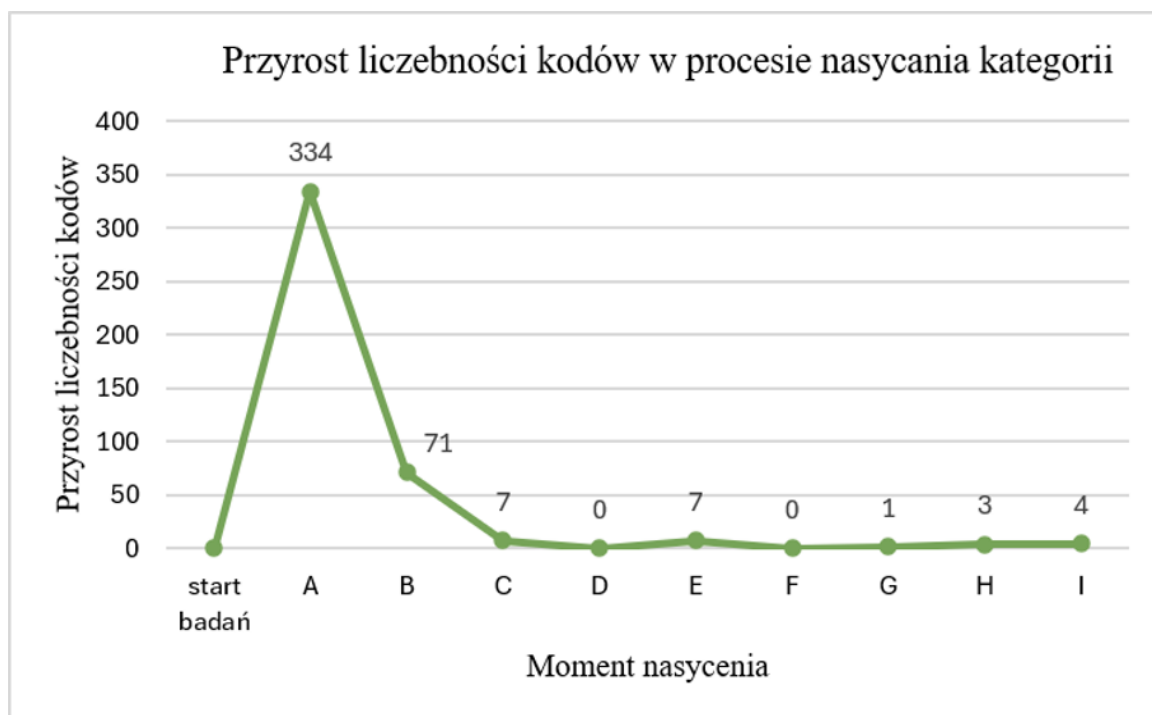
Lp.	Moment nasycenia	Symbol	Data	Liczba kodów	Przyrost kodów
0	A	OBSERWACJA	2022.01.10-2023.07.05	334	334
W Y W I A D Y	1	R I/1	2023.01.25		
	2	R I/2/N	2023.02.04		
	3	R I/3	2023.02.23	405	71
	4	R II/1	2023.02.24		
	5	R II/2	2023.03.01		
	6	R I/4	2023.03.16	412	7
	7	R A/1	2023.03.24		
	8	R A/2	2023.03.28		
	9	R I/5/N	2023.04.06		
	10	R A/3	2023.04.14	412	0
	11	R B/1	2023.04.16		
	12	R I/6	2023.04.21		
	13	N1/R	2023.04.24	419	7
	14	R I/7	2023.04.27		
	15	R I/8	2023.04.28	419	0
	16	R I/9	2023.05.23		
	17	R I/10	2023.06.23	420	1
	18	N2	2023.09.11		
	19	N3	2023.10.12	423	3
	20	N4/P	2023.10.18		
	21	N5/P	2024.01.17	427	4

Podzieliłam proces zbierania danych na 10 etapów (oznaczonych symbolami: start badań, A, B, C, D, E, F, G, H i I), po których sprawdzałam liczebność wszystkich nadanych do tej pory kodów. Pierwszy etap stanowił początek zbierania danych, następnym było zakończenie obserwacji uczestniczącej, zaś kolejne etapy dotyczyły prowadzenia wywiadów z różnymi grupami – rodzicami z I i II grupy, rodzicami absolwentów, nauczycielami, osobami prowadzącymi przedszkole. Powyżej przedstawiam zestawienie tych momentów w procesie nasycania kategorii w formie tabeli.



Wykres 1. Zmiany liczebności kodów w procesie nasycania kategorii

Na podstawie otrzymanych danych liczbowych postanowiłam również sprawdzić, jak kształtował się zarówno wzrost ogólnej liczby kodów nadanych w całym procesie analizy danych, jak i jakie wzrosty liczby kodów następowały po poszczególnych etapach. Ostatnie wartości serii nie są wartościami najniższymi, ponieważ ostatnie dwa wywiady przeprowadziłam z osobami będącymi jednocześnie nauczycielami/opiekunami oraz prowadzącymi przedszkole. W całej społeczności były jednak tylko dwie takie osoby.



Wykres 2. Przyrost liczebności kodów w procesie nasycania kategorii

Wypłaszczenie obydwu krzywych potwierdza osiągnięcie nasycenia, które odnotowałam jednocześnie analizując właściwości, zakresy i wzajemne relacje stworzonych kategorii.

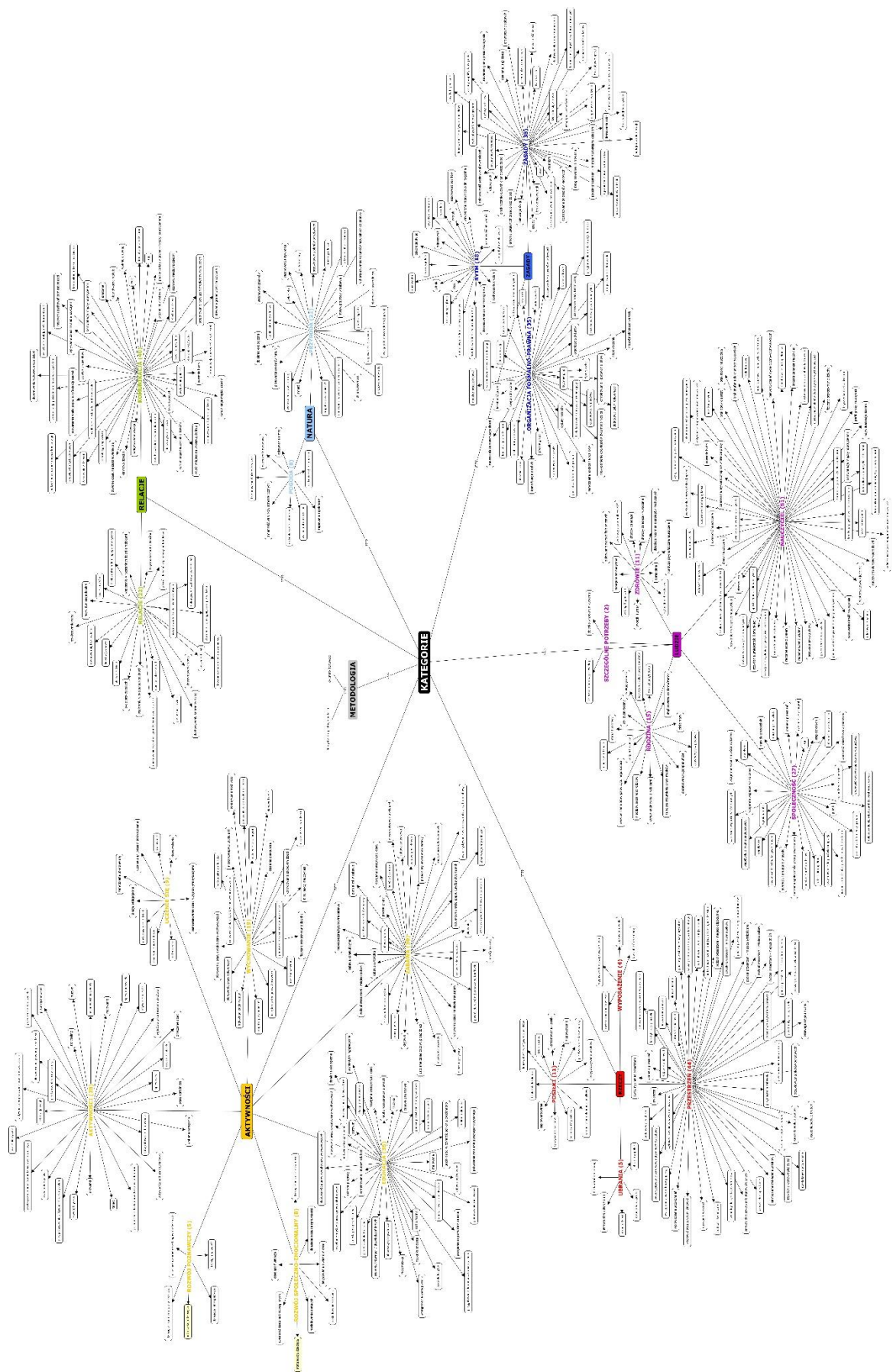
Mimo osiągnięcia tego etapu badań postanowiłam włączyć do zastosowanych technik elementy analizy dyskursu, poprzez analizę dokumentów takich jak artykuły w prasie, audycja internetowa, listy dyżurnych, ogłoszenia kierowane do rodziców w formie pisemnej, lista tematów do dyskusji podczas kręgów dorosłych i prace dzieci. Zdecydowałam się na ten krok, ponieważ uznałam, iż dobór próby do przeprowadzonych wywiadów w zbyt małym stopniu reprezentował rodziców, którzy zrezygnowali z przedszkola leśnego. Jedyną rozmówczyni z tej grupy wypisała dziecko z placówki przede wszystkim ze względów finansowych. Na podstawie swojego doświadczenia w roli nauczycielki/opiekunki wiedziałam, iż zdarzały się także nieliczne przypadki rezygnowania z przedszkola leśnego z powodu niespójności potrzeb lub poglądów.

Ze względu na osobiste relacje oraz moją wielość ról założyłam, że nie uda mi się zachęcić do szczerej rozmowy osób, których oczekiwań placówka w jakiś sposób nie spełniła. Analiza treści medialnych, które pojawiły się na temat przedszkola będącego terenem badań, wydawała mi się potencjalnie wzbogacająca ten zakres danych. Włączałam je w proces kodowania według tych samych reguł co wywiady i obserwacje. Dokumenty wewnątrz placówki poddałam analizie na zasadzie podobnej do tworzenia i analizy

materiałów wizualnych. Miały stanowić one „ilustrację”, namacalny przykład kodowanych treści tekstowych i ułatwiać mi zrozumienie całości badanego zjawiska.

Na końcu niniejszego rozdziału załączam schemat obrazujący złożoność pierwszej wersji przyjętych kategorii analitycznych oraz ich wzajemnej zależności, o którym wspominałam w rozdziale 4.6.. Mając świadomość nieczytelności zawartych w nim treści, umieszczam go jedynie w celu wizualizacji przebiegu procesu badawczego.

Kończącym efektem przeprowadzonych badań jest bowiem interpretatywna, ugruntowana w danych teoria (współ)tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego jako działania wychowawczego. W rozdziałach 5–9 przedstawiam poszczególne, składające się na nią kategorie teoretyczne. Porównanie końcowych kategorii, przedstawionych na kolejnym schemacie 5., z zaprezentowanymi poniżej, pokazuje choć pobieżnie, jak kształtowały się zmiany zakresów i wzajemnych zależności kategorii.



Rycina 3. Pierwotny schemat głównych kategorii analitycznych

4.7. Wyzwania etyczne badań

W latach 80. ubiegłego wieku wiodące stowarzyszenia naukowe przyjęły zespoły norm etycznych, oscylujących wokół czterech wytycznych, takich jak:

- świadoma zgoda,
- brak oszustwa,
- dokładność,
- prywatność i poufność.

Pierwszy punkt odnosi się do prawa do informacji na temat natury i konsekwencji doświadczeń, w których uczestniczą badani. Zgoda na udział w badaniu musi być dobrowolna, a więc pozbawiona jakiegokolwiek przymusu fizycznego i psychicznego, a także oparta na pełnej i wolnej informacji.

Po drugie, projekt badania powinien być wolny od oszustwa. Celowe ukrywanie bądź fałszowanie informacji przed uczestnikami badania nie powinno mieć miejsca.

Kolejną naczelną zasadą norm etycznych w naukach społecznych jest upewnienie się co do dokładności uzyskanych wyników. Wymysły, pominięcia, podstępny, czy fałszywy lub nielegalnie uzyskany materiał badawczy, są tak samo nienaukowe jak i nieetyczne.

Przestrzeganie norm dotyczących poufności i prywatności ma zaś na celu zapewnienie zabezpieczenia przed niechcianym ujawnianiem danych dotyczących tożsamości i personaliów. Dane te powinny być ukryte i upubliczniane jedynie po anonimizacji. Zakłopotanie lub krzywda wynikające z praktyk badawczych nie powinny spotkać żadnego z uczestników badań. Całkowicie szczelny system poufności okazuje się jednak niemożliwy do wprowadzenia. Pseudonimy i zamaskowane lokalizacje mogą być bowiem rozpoznane przez wewnętrznych informatorów (Christians, 2014, s. 216–218).

Taką ewentualność brałam pod uwagę także podczas moich badań. Choć wszelkie imiona zostały zmienione, nazwy miejsc czy instytucji usunięte, członkowie badanej społeczności czytając raport z badań mogliby zidentyfikować opisywane w niektórych sytuacjach osoby. Chcąc zminimalizować ryzyko utraty poufności poza kręgiem osób uczestniczących w badaniu, nie podaję nazwy placówki, która stanowiła teren badań, ani dokładnych źródeł medialnych poddawanych analizie. Gdyby jednak ktoś intencjonalnie chciał dotrzeć do tych informacji, w dobie Internetu jest w stanie to osiągnąć. Brak kontroli nad potencjalnym nieetycznym wykorzystaniem wyników badań przez czytelników wydaje się niestety pozostawać poza zasięgiem badacza, szczególnie w dobie rozwijającej

się sztucznej inteligencji, za rozwojem której nie nadążają regulacje prawne (Makowska i in., 2025, s. 67).

Badacze społeczni, a w szczególności pedagodzy, których celem z założenia powinno być dążenie do zmiany pewnego wycinka rzeczywistości na lepsze, powinni więc unikać, a przynajmniej minimalizować szkody na rzecz społeczności czy środowisk stanowiących obszar ich zainteresowań. Szczera postawa badacza może utwierdzić uczestników badania w przekonaniu, iż ich problemy i potrzeby są istotne, a w konsekwencji, może przyczynić się do większej otwartości, bogatszych wypowiedzi i zaangażowania w badanie (Israel i Hay, 2006, s. 1–3).

Powyższe aspekty są szczególnie istotne, a jednocześnie trudne, w badaniach z udziałem dzieci, zwłaszcza jeśli są to dzieci w wieku przedszkolnym, które nie potrafią jeszcze pisać i czytać, co ma znaczenie np. w procesie uzyskiwania świadomej zgody na udział w badaniu. Kwestii tej poświęca się wiele uwagi we współczesnych badaniach dzieciństwa (*childhood studies*).

Dzieci, ze względu na swoją słabszą pozycję wobec dorosłego/badacza, wymagają szczególnej uważności. Uzyskanie pewności, że ich zgoda była świadoma i autonomiczna, jest więc bardzo istotne. W języku angielskim wyróżnia się dwa rodzaje zgody: *consent* – wyrażana przez osoby zdolne do czynności prawnych oraz *assent*, czyli wyrażenie woli niemające skutków prawnych, stosowane w przypadku osób niezdolnych do udzielenia pierwszego typu zgody (Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016, s. 43–44). Według tego rozróżnienia, w odniesieniu do polskich przepisów, rodzice udzielają więc zgody typu *consent*, zaś dzieci – *assent*.

Złożoność etyki badań z udziałem dzieci może wpływać na ich mniejszą popularność, a w konsekwencji istnienie wielu luk badawczych odnoszących się do dziecięcego spostrzegania świata. Także komisje etyczne, dbając o zabezpieczenie prawne uczelni czy instytutów badawczych oraz dobro dzieci, wprowadzają do swoich regulaminów odpowiednie zapisy. Wedle paragrafu 7. Regulaminu pracy Komisji do spraw etyki badań naukowych Uniwersytetu Łódzkiego, „badanie z udziałem osoby małoletniej nie jest dopuszczalne, gdy istnieje możliwość przeprowadzenia takiego badania o porównywalnej efektywności naukowej z udziałem osoby posiadającej pełną zdolność do czynności prawnych. Przeprowadzenie badania z udziałem osoby małoletniej wymaga szczególnego uzasadnienia” (Regulamin pracy Komisji do spraw etyki badań naukowych Uniwersytetu Łódzkiego, 2020).

W przypadku mojego badania udział dzieci był jednak kluczowy. Według wspomnianej Komisji, „każde realizowane na Uniwersytecie Łódzkim badanie naukowe dotyczące człowieka, a więc takie, w którym: pobiera się materiał biologiczny (biologiczne, medyczne, chemiczne i fizyczne) lub ingeruje w ludzką psychikę, wymaga uzyskania pozytywnej opinii Komisji ds. Etyki Badań Naukowych” (*Etyka badań na Uniwersytecie Łódzkim*, 2025). Nie było dla mnie jednak jednoznaczne, co dokładnie oznacza „ingerencja w ludzką psychikę” oraz kto ma ją stwierdzić. Uznałam jednak, że w badaniu z udziałem dzieci w wieku przedszkolnym pozytywna opinia Komisji jest niezbędna.

Uzyskanie zgody od badanych było procesem kilkietapowym a właściwie ciągłym. Po uzyskaniu zgody osoby prowadzącej przedszkole na przeprowadzenie badań na terenie placówki, informowałam o tym zamiarze rodziców podczas zebrania oraz rozmów indywidualnych. Następnie uzyskiwałam zgodę na udział dziecka w badaniu od rodziców w formie papierowej (patrz Aneks: Formularz zgody dla badanych) oraz ustnej, którą rejestrowałam podczas nagrywania wywiadów, od rodziców uczestniczących w nich.

Mając świadomość zgody rodziców na udział dzieci w badaniu, prowadziłam indywidualne i grupowe rozmowy z dziećmi na temat ich zgody. Wiedziałam, że zarówno rozmowa ze mną sam na sam jak i obecność rówieśników mogą mieć bowiem wpływ na decyzje dzieci. Omawiałam zrozumiałym językiem cel i przebieg badania, tłumacząc, że zależy mi na opisanu naszej przedszkolnej codzienności, tego jak przedszkole wygląda, jak spędzamy czas, rozmawiamy, w co dzieci się bawią, jakie tworzą budowle, itp., aby więcej osób mogło dowiedzieć się jak wygląda przedszkole leśne i być może zainspirować naszymi działaniami.

Wspominałam także, że powstanie praca pisemna, w której będzie można przeczytać o wynikach, a także że chciałabym dzielić się tą wiedzą z innymi dorosłymi, np. podczas konferencji. Zaznaczałam, że wszystkie imiona będą zmienione i poza członkami naszej przedszkolnej społeczności, nikt nie powiąże opisywanych sytuacji z konkretnymi osobami oraz że w każdym momencie można wycofać się lub zmienić zdanie, a ja tę decyzję uszanuję i nie będzie mieć ona wpływu na nasze relacje.

Podkreślałam, że w razie wątpliwości można porozmawiać na ten temat z rodzicami i zastanowić się nad odpowiedzią. Otwarcie mówiłam również, że niektórzy rodzice będą ze mną rozmawiać na temat przedszkola podczas wywiadów. Zaznaczałam, że oprócz obserwacji i opisu codziennego funkcjonowania przedszkola chciałabym robić zdjęcia przedstawiające wytwory dzieci, przestrzeń lub aktywności, podkreślając, że będę pytać

dotatkowo o zgodę przed wykonaniem fotografii, a na zdjęciach nie będzie widoczna twarz. Upewniałam się, czy mój przekaz jest zrozumiały i dopytywałam czy dzieci mają jakiegokolwiek wątpliwości albo są czegoś ciekawe w związku z badaniem.

Podczas tych rozmów wszyscy wyrazili zgodę na udział w badaniu. Dopiero podczas tworzenia materiałów wizualnych, kiedy uzyskiwałam zgodę każdorazowo przed wykonaniem fotografii, spotykałam się z odmowami, które szanowałam. Co ciekawe nie zawsze dotyczyły one braku zgody na zdjęcie przedstawiające samo dziecko, lecz np. jego bazę w formie szalasu.

Podstawową zasadą w badaniach z dziećmi jest zagwarantowanie im fizycznego i emocjonalnego bezpieczeństwa. Asymetria relacji dorosłego uwikłanego w podwójną rolę badaczki-opiekunki/nauczycielki i dzieci może budzić jednak wątpliwości etyczne. Posiadane kwalifikacje nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej oraz terapeuty zajęciowego i dodatkowo fito- i hortiterapeuty, dawały mi poczucie bezpieczeństwa w prowadzeniu badania z udziałem dzieci w przestrzeni przyrodniczej.

Na szczególną uwagę zasługuje jednak sposób nawiązywania relacji i komunikacji między dziećmi i dorosłymi, charakterystyczny dla leśnych przedszkoli. Dzieci uczestniczące w badaniu, już długo przed jego rozpoczęciem, uczęszczając do przedszkola nabyły przekonania, iż mogą otwarcie wyrażać swoje zdanie, nawet jeśli jest one odmienne od reszty grupy. Mogą nie zgadzać się i wyrażać sprzeciw, a uczestnictwo w wielu aktywnościach w ciągu dnia jest dobrowolne, podobnie jak spożywanie posiłków czy forma odpoczynku. Nie podejrzewałam więc, aby dzieci udzielały zgody na udział w badaniu „na wyrost”, chcąc sprostać moim oczekiwaniom, choć każdorazowo bardzo uważnie przyglądałam się tym procesom, mając świadomość, iż niezgoda może nie być wyrażana przez dzieci wprost, lecz również niewerbalnie, w bardzo subtelny sposób (Kowalik-Ołubińska, 2020, s. 83; Łoboda, 2026, s. 48; Zalewska-Królak, 2025, s. 68). Warto także wspomnieć, iż miejsce badań było dla dzieci komfortowe, postrzegane jako znane i bezpieczne, a także dające możliwość odejścia w dowolnym momencie, np. w trakcie zabawy czy rozmowy, co wskazywane jest jako jedna z dobrych praktyk w badaniach z dziećmi (Maciejewska-Mroczek i in., 2018, s. 30). Zaznacza się również, że badanie prowadzone w grupie dzieci, które się znają, może wzmacniać uczestników, zmniejszając nierównowagę sił pomiędzy badanymi i badaczem (Maciejewska-Mroczek, 2018, s. 42). Wszystkie powyższe działania miały na celu zadbanie o dobrostan dzieci w trakcie badania. Dążąc do zapewnienia możliwości zapoznania się z wynikami badania

zarówno dzieciom uczestniczącym w nim, jak i pozostałym potencjalnym czytelnikom, planuję publikację wyników także w formie przystępnej dla dzieci opowieści o codzienności leśnego przedszkola.

4.8. Wielość ról badaczki

Przyjęcie konstruktywistycznego modelu tworzenia teorii ugruntowanej powinno wiązać się z uważną obserwacją nie tylko badanych zjawisk, ale także z autoobserwacją samego badacza. Istotny jest zarówno jego wpływ na teren badań i zachodzące w nim sytuacje, jak i oddziaływanie badanych społeczności na osobę badacza (Charmaz, 2009, s. 26, 41). Wielość przyjmowanych przeze mnie w procesie badawczym ról miała wpływ na przebieg badań oraz otrzymane wyniki.

Przed rozpoczęciem badań pełniłam rolę opiekunki grupy dzieci w jednym z przedszkoli leśnych w Polsce. Mimo posiadania kwalifikacji nauczyciela wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej, określałam swoją rolę mianem opiekunki, ze względu na prawną sytuację przedszkoli leśnych w Polsce, którą opisywałam w rozdziale 1.5.3., formę organizacji placówki, w której pracowałam²⁶ oraz nazwę mojego stanowiska widniejącą w umowie o pracę.

Kiedy zdecydowałam się na rozpoczęcie badań w swoim miejscu pracy, weszłam w nową rolę badaczki społecznej. Wydaje się, że najbardziej widoczna była ona jednak dla mnie samej. Prowadząc obserwację nie wywoływałam żadnych danych, lecz przyglądałam się codziennemu życiu przedszkola, a dzieci i dorośli, mimo świadomości i zgody na prowadzenie przeze mnie badań, zachowywali się tak jak dotychczas. Dopiero podczas prowadzenia wywiadów z dorosłymi mogłam odczuć, że rozmówcy widzą w mojej osobie nie tylko opiekunkę, lecz również badaczkę, choć nie w każdym przypadku.

W trakcie prowadzenia badań stopniowo uświadamiałam sobie, iż poza formami pracy, komunikacją pomiędzy członkami społeczności, panującymi zasadami oraz wyglądem przestrzeni, placówka funkcjonuje jak pełnoprawne przedszkole, a moje działania i obowiązki wykraczają poza rolę opiekuna i są w istocie tożsame z posiadanymi kwalifikacjami nauczycielskimi. Zaczęłam więc opisywać pierwszą z pełnionych przez siebie ról jako „nauczycielka/opiekunka”.

²⁶ Placówka będąca moim miejscem pracy oraz późniejszym terenem badań funkcjonowała w formie działalności gospodarczej, co wpływało na brak możliwości oficjalnego stosowania określeń takich jak „przedszkole” czy „nauczyciel”.

Analizując zbierane dane zaczęłam jednak zauważać także, nieuświadomione dotychczas, dodatkowe obowiązki i czynności, które wykonywałam zarówno ja, jak i pozostali nauczyciele/opiekunowie. Kategoria „wielozadaniowości nauczyciela” była wypełniona opisami zadań związanych ze sprzątaniami terenu i budynku po zakończeniu pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi, zaprowadzaniem i przygotowywaniem posiłków, wpuszczaniem rodziców na teren, prowadzeniem drobnych napraw i innych prac technicznych. Można pokusić się w tym miejscu o wniosek, że proces badawczy uwzględniający elementy refleksyjności (Charmaz, 2017; Lindqvist i Forsberg, 2023) kontemplacji (Konecki, 2024) lub autoetnografii (Uekusa, 2025) może być formą empowermentu badacza-pracownika, który dzięki obserwacji swojej pracy „z zewnątrz siebie” uświadamia sobie mnogość i wagę swoich obowiązków i umiejętności.

Analizując swój wpływ na przebieg badań zauważałam także różne sposoby odbioru rzeczywistości z pozycji nauczycielki/opiekunki. Niekiedy zapisy w dzienniku obserwacji odzwierciedlały zdystansowanie się, niezgodę na daną sytuację, szczególnie kiedy dotyczyły jakiegoś nieprawidłowego według mnie zachowania „nauczycielskiego”. Przykładem może być następujący fragment: „Staszek przynosi jabłka 15 minut przed obiadem. <Dzieci się rozbudzają od cukru i energicznego sposobu rozdawania owoców>” (Dz. o., 04.05.22) czy „Dzieci dużo hałasują po świętach i siedzą w domku. <Mam wrażenie jakby ktoś je wypuścił po 3 dniach z klatki. Zastanawiam się czy to tylko moje odczucie i efekt 3 dni bez przedszkolnych hałasów czy faktycznie więcej krzyczą>” (Dz. o., 19.04.22).

Kiedy indziej nadane kody wyraźnie odzwierciedlają patrzenie na sytuację oczami nauczycielki, np. kod „nauczycielskie obserwacje dzieci”, sugeruje zwracanie uwagi na aspekty, będące w naturalnym obszarze zainteresowań pedagoga, tj. zachowanie dzieci, postawa ich ciała, ewentualne nieprawidłowości rozwojowe – na które być może nie zwróciłabym uwagi będąc badaczką społeczną – nie-pedagożką (i nie-rodzicem), np.: „Michał powinien chodzić do logopedy” (Dz. o., 25.01.22) lub „Marysia bardzo dobrze wycina po śladzie, Michałowi idzie bardzo słabo, a Martyna bardzo szybko się poddaje i nie podejmuje kolejnych prób” (Dz. o., 07.12.22).

Dokonując analizy danych, z czasem coraz bliższa stawała się dla mnie perspektywa dziecka. Starłam się przypominać sobie swoje odczucia i doświadczenia wieku przedszkolnego oraz ich wpływ na dalszą biografię. Często wyobrażałam sobie jak ja, jako dziecko, odbierałabym obserwowane sytuacje. Niekiedy uczestniczyłam również w zabawach na zasadach obowiązujących wszystkich ich uczestników.

Próby równoważenia relacji między mną, a dziećmi, której asymetrii nie da się uniknąć, polegały na wzajemnym zwracaniu się do siebie po imieniu, przyjmowaniu postawy ciała umożliwiającej kontakt wzrokowy na równym poziomie, traktowaniu dzieci jako ekspertów w dziedzinach ich dotyczących, czy dawaniu możliwości uczenia mnie różnych rzeczy przez dzieci. Niejednokrotnie ujawniałam także swoją niewiedzę i poszukiwałam odpowiedzi na nurtujące nas pytania razem z dziećmi. Wydaje się również, że pozycję władzy niwelowało wspólne doświadczanie rozmaitych warunków atmosferycznych oraz dobrowolna pomoc dzieci w wypełnianiu moich ról sprzątaczkii czy kucharki, ponieważ wiązała się ona z zaspokajaniem wspólnych potrzeb, a nie jedynie byciem odbiorcą działań edukacyjnych, co często ma miejsce w relacjach uczniów i nauczycieli.



Fot. 1. Uwspólnione doświadczenie roli kucharki/kucharza albo „Obieramy ziemniaczki”

Role, które przyjmowałam czasem były rozłączne, niekiedy zaś przenikały się w różnych stosunkach czasowych. Różny był także mój stopień świadomości bycia w konkretnej roli w danym momencie. Łączenie roli nauczycielki/opiekunki i badaczki oraz próba wczucia się w rolę dziecka powodowały zjawiska takie jak pojawianie się refleksji pedagogicznych, wyrzutów sumienia, dociekań na temat odczuć dzieci i wpływu badań na ich dobrostan. Dokonując kolejnego cyklu analizy materiału badawczego zebranego w dzienniku obserwacji utworzyłam następującą notę badawczą:

Czytanie dziennika obserwacji po czasie skłania do refleksji nad podjętymi wówczas działaniami pedagogicznymi:

- czy były one słuszne w danej sytuacji?
- jak odbierało je dziecko?
- czy przyniosły pożądany skutek?
- jak dziecko je wspomina?
- czy dziecko stosuje nadal zasady poznane w przedszkolu?

(Dz. o., 20.03.23).

Dzięki uznaniu moich ról nauczycielki/opiekunki, a jednocześnie badaczki przez rodziców uczestniczących w wywiadach, uzyskiwałam także niekiedy informacje, na które nie byłam gotowa, ale które pomogły mi lepiej zrozumieć sytuację rodziny. Dotyczyły one np. stanu związku rodziców czy trudnych doświadczeń związanych z ich dzieciństwem, jak choćby w następującym fragmencie:

R I/8: Ja nie potrafię się mojemu tacie postawić, a Pola potrafi.

Badaczka: Czyli już widzisz, że ta zmiana się dokonała?

R I/8: Tak, że nie boi się go, że jest świadoma tego, jakby siebie i potrafi o swoje zawalczyć (wywiad z 28.04.23).

Niekiedy rozmówcy ujawniali podczas wywiadów brak wiary w sens moich badań, co także wiąże z wysokim poziomem zaufania i szczerości wynikającym z łączenia roli badaczki z rolą nauczycielki/opiekunki ich dzieci. Jedna z rozmówczyń podczas wywiadu powiedziała mi: „R II/1: Ja wiem, że nasza władza to ma w dupie takie badania twoje (śmiech). Nikt na to nie spojrzy od nich” (wywiad z 24.02.23).

Zdarzało się także, iż rozmówcy przejmowali rolę badacza, kierując pytania do mnie w trakcie wywiadu, np.: „R I/5/N: Chciałam zapytać, jakie są Twoje plany” (wywiad z 06.04.23).

Niektórzy płynnie przechodzili w trakcie wywiadu w tryb konsultacji rodzicielskich. Jedna z mam zapytała mnie np. w trakcie wywiadu: „Jakie są rozwiązania, które stosujecie dla dzieci odnośnie wycierania pupy?” (wywiad z R II/1 z 24.02.23). Niekiedy była to okazja do przekazania uwag krytycznych, propozycji konkretnych zmian w przedszkolu, dotyczących różnych tematów, w tym przygotowywania posiłków i prac technicznych na terenie placówki, np.:

R I/1: Na górze macie wystające badyle. Niepościnane. To, to straszy też. Tam wiesz gdzie, przy tym drzewku.

Badaczka: Przy tej leszczynie?

R I/1: Ja nie wiem, co to za drzewo. (...) No to to straszy. W tej przestrzeni no czasami wiesz, no na przykład wiadomo, że macie tam patyki itd. No ale czasami macie jakieś, na przykład leży konar, z którego wystaje taki wiesz... I na przykład, no to nie zajmuje dużo czasu, żeby to po prostu ściąć, to co wystaje, nie?
(wywiad z 25.01.23).

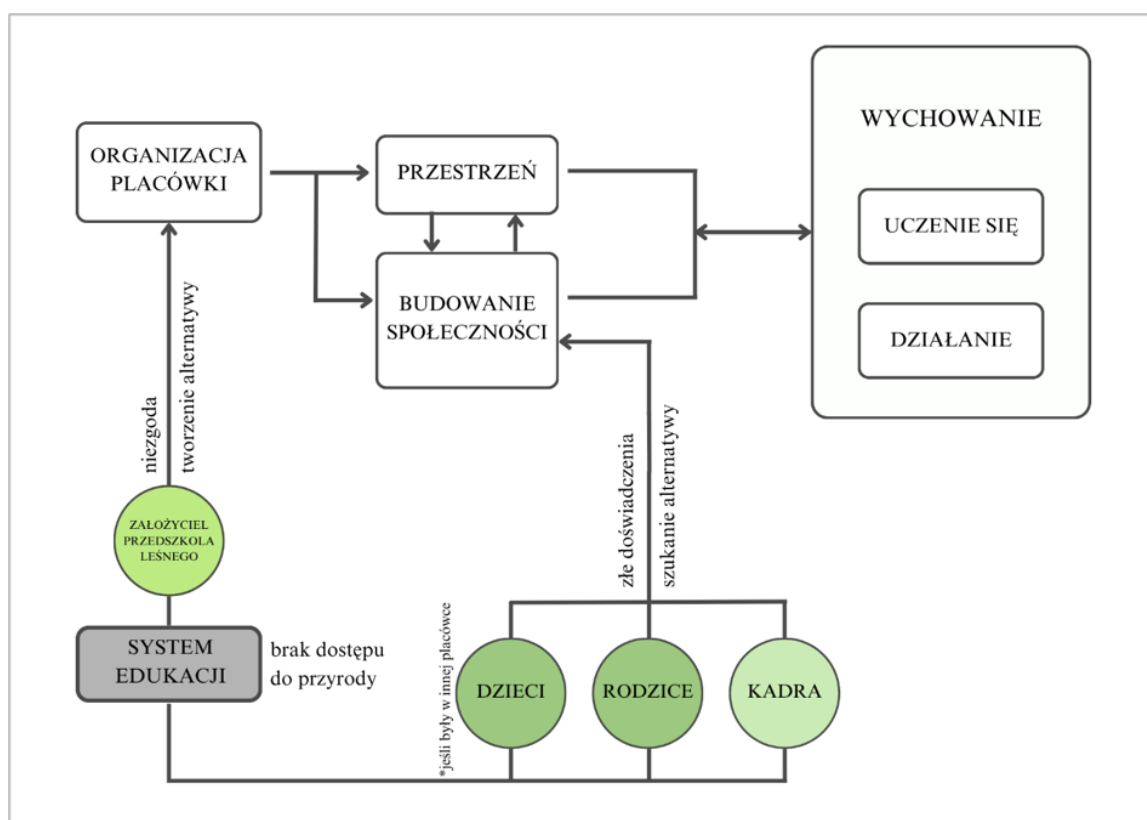
Dążenie do realizacji praktycznego celu moich badań, jakim była popularyzacja edukacji leśnej w polu praktyki oraz w środowisku naukowym, doprowadziło do zaangażowania się w jeszcze jedną, istotną pod kątem analiz i interpretacji materiału badawczego rolę. W czerwcu 2024 roku, wraz z kilkunastoma innymi osobami pracującymi w polskich leśnych przedszkolach lub prowadzącymi je, założyliśmy Ogólnopolskie Stowarzyszenie Przedszkoli Leśnych. Zostałam powołana do składu Zarządu tej organizacji. Ta rola, choć przyjęta po zakończeniu prowadzenia badań, również mogła zniekształcać moje interpretacje. Równocześnie dawała mi energię do pogłębionych analiz oraz przyczyniła się do nastawienia praktycznego/aplikacyjnego, czego owocem był także pierwszy raport o polskich leśnych przedszkolach (Łoboda, 2025). Cele zawarte w statucie OSPL (2024) były zgodne z moimi osobistymi dążeniami, a moja działalność badawcza wpisywała się w nie.

Po nasyceniu kategorii teoretycznych i zakończeniu zbierania danych pozostałam w terenie badań w roli nauczycielki/opiekunki, z zachowaną świadomością pełnienia jednocześnie dodatkowych ról wskazanych na poniższej rycinie. Pozostałam jednocześnie badaczką, jednak przestałam pełnić tę rolę w przedszkolu. Zebrane dane i przebieg procesu badawczego przyczyniły się jednak do mojego naukowego rozwoju, który zaowocował wieloma wystąpieniami na konferencjach oraz załączkami koncepcji artykułów naukowych.

5. Organizacja przedszkola leśnego

Rezultatem moich badań jest interpretatywna, ugruntowana w danych teoria (współ)tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego jako działania wychowawczego, której główne kategorie prezentuję na poniższym schemacie. Ten rodzaj teorii, w odróżnieniu od pozytywistycznych definicji, zakłada istnienie złożonej rzeczywistości, trwałych połączeń faktów i wartości oraz tymczasowości prawdy, a także uznanie, iż życie społeczne ma procesualny charakter (Charmaz, 2009, s. 162–163).

Wyszczególnione kategorie teoretyczne odzwierciedlają poszczególne etapy tworzenia placówki, które opisuję w kolejnych rozdziałach zawierających analizę i interpretację zgromadzonego materiału badawczego.



Rycina 5. Schemat (współ)tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego

Odczytywanie schematu należy rozpocząć od kategorii „system edukacji”. Analiza danych ujawniła, iż szeroko rozumiany negatywny obraz tradycyjnych placówek oświatowych był główną przyczyną zarówno tworzenia jak i poszukiwania alternatywnego środowiska edukacyjnego. Założyciel przedszkola leśnego podjął kroki w celu organizacji placówki: zarejestrował działalność, zorganizował przestrzeń i rozpoczął proces

budowania związanej z nią społeczności. Dzieci, rodzice i kadra stali się jej członkami. Stopniowo ludzie wpływali na przestrzeń placówki (współdzieloną z bytami pozaludzkimi), a ona na nich. Razem uczestniczyli we (współ)tworzonych procesach wychowania, uczenia się i działania. W dalszej części rozprawy przedstawiam rekonstrukcję tych złożonych procesów.

Przytaczanie licznych cytatów pochodzących z materiału badawczego ma wielorakie uzasadnienie. Pierwszą przyczyną była chęć ukazania transparentności procesu analizy, postulowanej przez wielu badaczy interpretatywnych, w taki sposób, aby czytelnik widział wybrane źródła, które zostały zakodowane (Charmaz, 2009, s. 234; Glaser i Strauss, 2009, s. 180; Muszyński, 2018, s. 193; Pasikowski, 2018, s. 29). Po drugie zabieg ten stwarza możliwość wyobrażenia sobie opisywanych sytuacji i działań, niekiedy dalece odbiegających od tradycyjnej wizji przedszkola. Jest to istotne również biorąc pod uwagę znaczenie popularyzacji wyników badań naukowych. Cytowany materiał, mimo swej objętości, jest jednak jedynie ilustracją zgromadzonych danych, a nie analityczną bazą, która była wielokrotnie bardziej złożona.

W nawiązaniu do standardów edytorskich stylu APA 7 (Skimina i in., 2022) wszelkie cytaty (zarówno pochodzące z literatury, jak i zebranego przeze mnie materiału empirycznego) w niniejszej rozprawie, zawierające mniej niż 40 słów, są włączone w tekst w podwójnym cudzysłowie, według wzoru: „cytat krótki” (autor). Cytaty składające z 40 lub więcej słów, są wydzielone z tekstu głównego bez użycia cudzysłowu, w formie cytatu blokowego, wciętego jak początek akapitu zwykłego tekstu.

5.1. Zakładanie placówki, czyli „poligon doświadczalny”

Zakładanie alternatywnej placówki, funkcjonującej poza systemem oświaty, na nowym, nieznany dotąd gruncie, nie jest zadaniem prostym. Wiąże się zarówno z tworzeniem społeczności, organizowaniem przestrzeni jak i z określaniem koncepcji pracy pedagogicznej.

Przyczyny powstania placówki

Głównym powodem powstania i funkcjonowania placówki stanowiącej teren moich badań była niezgoda na obecny charakter głównego nurtu wychowania i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, podzielana zarówno przez założyciela, pragnącego stworzyć alternatywną placówkę, jak i nauczycieli kontestujących założenia placówek systemowych

oraz rodziców poszukujących dla swoich dzieci miejsca, w którym mogłyby rozwijać się one zgodnie ze swoimi potrzebami.

Jak wspominałam w rozdziale 1.5.2., przedszkola leśne w Polsce bardzo często zakładane są przez mamy, poszukujące dla swoich dzieci alternatyw edukacyjnych. Placówka, którą opisuję, nie wpisuje się jednak w ten schemat, stąd powody kierujące założycielem, w dodatku bezdzietnym mężczyzną, co w środowisku wczesnej edukacji jest niezmiernie rzadkie, stanowiły szczególny obszar moich zainteresowań badawczych.

Wśród przyczyn powstania pierwszego leśnego przedszkola w województwie wskazanych przez założyciela, należy wyróżnić przede wszystkim takie aspekty jak posiadanie wykształcenia pedagogicznego, szukanie swojego miejsca, sensu oraz chęć stworzenia przestrzeni do rozwoju dzieci. Jak wspomina sam uczestnik badania:

(...) z wykształcenia nauczycielem byłem już o wiele wcześniej. (...) było tak, że szukałem sobie jakiegoś takiego miejsca dla siebie. Formy, w której mógłbym się realizować i rzeczywiście czuć, że to, co robię ma sens. W poprzednich działaniach się nie odnajdywałem i usłyszałem, nie wiem skąd, gdzie, ale właśnie o leśnych przedszkolach. (...) No i stwierdziłem, że w takim razie spróbuję je otworzyć. (...) była mi bliska w ogóle praca z dziećmi i też takie, no, chęć stworzenia takiej właśnie przestrzeni, z taką troską o dzieci. Żeby widząc i też samemu doświadczając jak to dzieciństwo może być źle poprowadzone, no to właśnie stworzyć takie miejsce, w którym dzieci się rozwijają, a nie blokują, tak? I miejsce, w którym dzieci mogą być w radości, w przyjemności, a nie w jakiejś takiej usłudze, gdzie przede wszystkim chodzi, żeby rodzic miał, nie wiem, trochę czasu, czy święty spokój, czy mógł pójść do pracy i żeby to była przechowalnia, tak? I takim miejscem, w którym dziecko te swoje potrzeby może realizować i rozwijać się, są moim zdaniem właśnie leśne przedszkola (N4/P).

Widoczny jest również wpływ własnych trudnych doświadczeń z dzieciństwa, bliżej nieokreślonych w powyższym fragmencie. Negatywne wspomnienia własnej edukacji w placówkach systemowych stanowiły także jedną z przyczyn wyboru przedszkola leśnego przez rodziców, o czym wspominał szerzej w rozdziale 6.2.

Poszukiwanie swojego miejsca, potrzeby działania z sensem ujawnia się także w motywach kolejnej osoby prowadzącej badane przedszkole, która przejęła placówkę po kilku latach jej funkcjonowania:

Po pierwsze pomyślałam o tym, że chciałabym, żeby to miejsce dalej trwało i, że zależy mi na nim, że przeprowadziłam się dla tego miejsca z XXX (nazwa miasta)

(...) bo właśnie tak bardzo podoba mi się wszystko w nim i tak bardzo to cenię i po prostu wierzę w jego sens, że zależy mi, żeby ono dalej istniało, a po drugie pomyślałam, że to dla mnie będzie bardzo cenna droga, że ja też potrzebuję takiego doświadczenia i poczułam, że właśnie to jest taki moment w moim życiu (N5/P).

Fakt przeprowadzki w celu podjęcia pracy może z kolei świadczyć o trudnościach związanych z kompletowaniem kadry.

Uporczywa walka z systemem na pograniczu prawa

Z zakładaniem leśnego przedszkola wiąże się wiele obaw i trudności, osiagających niekiedy poziom tak wysoki, iż osoby decydujące się na założenie leśnej placówki posądzane bywają o pewien rodzaj odważnego szaleństwa. Sam założyciel wspomina, iż „przedszkole to jest poligon doświadczalny w relacji z dorosłymi, z dziećmi, ze współpracownikami (...) no i urzędami (...) i systemem, państwem”. Stwierdzenie to potwierdzają rodzice. Jedna z mam rozważała nawet współprowadzenie placówki, jednak zrezygnowała z tego pomysłu ze względu na sytuację osobistą, twierdząc, że „to byłoby dosyć szalone” (R B/1). Wyśilek niezbędny do założenia leśnego przedszkola dostrzegały także inne mamy. Jedna z nich zwróciła uwagę podczas wywiadu również na aspekt finansowy. Rozmówczyni wspomina o nim w następujących słowach:

Ja w ogóle myślę, że prowadzenie, założenie takiej placówki jest dużym przedsięwzięciem. (...) ja już nawet nie mówię wiesz, o kwestii jakiegoś nakładu finansowego, bo myślę, że byłyby takie osoby, które mogłyby zainwestować, tylko myślę, że one wybierają pewnie wtedy coś innego, na czym można lepiej zarobić i to nie wymaga takiej uważności, bo ja myślę, że to jest bardzo, to jest bardzo trudne (R A/3).

W rozdziale 1.5.3. wspominałam, że polskie przedszkola leśne przyjmują różne formy działalności. Placówka, stanowiąca teren moich badań, formalnie funkcjonowała jako działalność gospodarcza, w ramach której organizowano całodienne warsztaty przyrodnicze. Organizacja formalno-prawna placówki była także jednym z tematów artykułu w prasie, który włączyłam do próby analizowanych dokumentów. Co znamienne, artykuł ukazał się w czasopiśmie anarchistycznym „Inny świat”²⁷. Zamiast określenia

²⁷ Ze względu na występowanie w artykule nazwy opisywanej placówki, nie podaję numeru czasopisma ani autora.

„przedszkole leśne”, użyto w nim sformułowania „forma edukacji leśnej”. Najprawdopodobniej wynikało to z obaw właściciela przed nieuprawnionym pod względem formalnym użyciem słowa „przedszkole” w odniesieniu do miejsca, które nie figuruje w ministerialnym Rejestrze Szkół i Placówek Oświatowych. Założyciel przedszkola, w wywiadzie opisanym w artykule wyjawiał:

Nie podlegamy pod żadną instytucję państwową, tak jak część przedszkoli pod Ministerstwo Edukacji Narodowej, tylko funkcjonujemy na zasadzie działalności gospodarczej. (...) Zależało mi na tym, by nie być pod wpływem zależności od tego, kto jest u władzy. Nie spierać się, ani nie sprzeczać jak to powinno wyglądać. Czuję, że jest to też decyzja rodziców, w jaki sposób ukierunkowują dzieci.

Widoczna w powyższej wypowiedzi jest przede wszystkim obawa przed upolitycznieniem edukacji głównego nurtu i uzależnieniem od zmieniającej się partii rządzącej oraz jej działań związanych z funkcjonowaniem oświaty w państwie.

Na konieczność lawirowania między niejasnymi i niedostosowanymi do potrzeb przepisami prawa oświatowego wskazuje wypowiedź jednej z mam, która motyw szaleństwa łączy z przymusem silnie osadzonego w polskiej kulturze „kombinowania”. Twierdzi ona, iż „trzeba być szalonym, żeby się za taki projekt wziąć. Trzeba być odważnym, trzeba nie mieć innych zobowiązań i po prostu oddać serce i duszę albo (...) zrobić to inaczej, sposobem” (R I/5/N). Z prowadzeniem przedszkola leśnego, niezależnie od formy jego organizacji, wiąże się bowiem konieczność znajomości przepisów sanitarnych, przeciwpożarowych oraz budowlanych. Jako możliwe formy zabezpieczeń prawnych, prowadzący przedszkole wymieniał posiadanie odpowiedniego ubezpieczenia, podpisywanie z rodzicami umów i regulaminów szczegółowo uwzględniających potencjalne zagrożenia (praca z narzędziami, wspinanie się na drzewa, obecność dzikich zwierząt w lesie itp.) oraz certyfikację przedmiotów znajdujących się w placówce (takich jak np. drewniane pieńki, liny itp., co w praktyce, ze względu na niedostosowanie przepisów do realiów, jest rzadko spotykane).

Kwestie formalno-administracyjne, niejasne przepisy, które mogą być rozbieżnie interpretowane w zależności od instytucji kontrolujących, a także brak wsparcia finansowego państwa są identyfikowane jako bariery rozwoju nowych przedszkoli leśnych także przez innych badaczy (Parczewska, 2023, s. 44–45).

Poświęcenia w sytuacji niedostatku zasobów

Wśród trudności związanych z zakładaniem leśnego przedszkola wyróżnić można także próby pogodzenia potrzeb dzieci, rodziców i kadry. Chcąc utrzymać nowo powstałą placówkę finansowaną głównie przez rodziców, jej właściciel często podejmował się pracy ponad miarę, wyczerpując w ten sposób własne zasoby psychiczne. Wspominał na przykład: „jak otwierałem przedszkole, to moim głównym celem było jak najbardziej odciążyć rodziców” lub „stworzyłem idealne miejsce, gdzie można było zarabiać, rodzice mieli czas, tylko jakby no ja się w tym poświęciłem” (N4/P).

Osoby prowadzące leśne przedszkole, jako czynniki obciążające, wskazywały podczas wywiadów także odpowiedzialność za pracę nauczycieli oraz konieczność utrzymania ciągłości pracy przy małej liczbie kadry. Zapewnienie zastępstwa w sytuacji choroby opiekuna bywało niezwykle trudne, szczególnie w okresie pandemii covid-19. Niejednokrotnie opiekunowie stawiali się w pracy mimo choroby. Właściciel przedszkola wspominał o tych doświadczeniach w następujących słowach: „nagle po prostu o 22 albo o 6 rano masz informację, że ktoś nie przyjdzie i w zakładzie fryzjerskim odwołasz klientów, a tutaj otwierasz się, tylko masz dwie godziny, żeby kogoś zorganizować (...) i to jest jakieś takie straszne, że wiesz, no tutaj przecież 4 lata bardzo często pracowaliśmy w momentach, w których powinniśmy zostać w domu po prostu” (N4/P).

Zmęczenie fizyczne i wyczerpanie emocjonalne, wynikające z mnogości wykonywanych obowiązków oraz niejasnych reguł prawnych dotyczących funkcjonowania leśnych przedszkoli, mogą być uznane za główne czynniki utrudniające ich prowadzenie. Jako najbardziej obciążające aspekty prowadzenia placówki właściciel wskazał „wyzwania fizyczne i emocjonalne” polegające na „byciu przy zasobach codziennie, od poniedziałku do piątku, niezależnie od tego, co się dzieje w domu”, zaznaczając, iż „to jest po prostu też w pewnym sensie praca fizyczna”. Istotnie, specyfika pracy w leśnym przedszkolu polega na łączeniu ciągłej uważności i gotowości do emocjonalnego wspierania dzieci z pracą fizyczną na dworze, w różnych warunkach pogodowych, przez cały rok, co stanowi konfigurację rzadko spotykaną wśród wymagań zawodowych.

5.2. Tworzenie koncepcji pedagogicznej, czyli „to nie jest przechowalnia”

Choć efektem badań przedstawianych w niniejszej pracy jest teoria substancjalna, której uogólnianie ma ograniczony zakres, znajomość środowiska leśnych przedszkoli w Polsce pozwala mi przypuszczać, iż wiele osób odnajdzie w niej treści odpowiadające ich własnym doświadczeniom. Istnieją jednak również elementy koncepcji pracy przedszkola leśnego charakterystyczne wyłącznie dla danej placówki.

Trudno ocenić, na ile założenia przyjęte przez właścicieli przed rozpoczęciem działalności, a następnie modyfikowane w jej trakcie, są tworzone w sposób świadomy, a co za tym idzie, czy można uznać je w istocie za koncepcję pedagogiczną, czy jedynie zbiór przyjętych drogowskazów. Koncepcja pedagogiczna uwzględnia zazwyczaj elementy takie jak cele wychowania i edukacji oraz metody, którymi zostaną one osiągnięte, a także przyjęte wartości, stojące u podstaw wszelkiego działania, z uwzględnieniem roli nauczyciela i ucznia (M. Nowak, 2008, s. 37–38). Świadomość potrzeby stworzenia kompletnej koncepcji pedagogicznej wśród osób decydujących się na założenie leśnego przedszkola, a także ich kompetencje w tym zakresie, stanowią lukę badawczą, wartą, moim zdaniem, uzupełnienia w dalszych badaniach empirycznych.

Konceptualizacja, metodyka i osadzenie w dyskursie

Osoby prowadzące przedszkole będące terenem moich badań, a także pracujący w nim nauczyciele/opiekunowie, wymieniali w wywiadach założenia, które w procesie analizy danych zinterpretowałam jako elementy koncepcji pedagogicznej placówki. Poza osadzeniem procesu wychowania i edukacji w przestrzeni przyrodniczej, należały do nich inspiracje pedagogiką waldorfską i „empatyczne podejście”, wspólnotowość, zwracanie się do wszystkich członków społeczności po imieniu, a także skupienie na dobrostanie nauczyciela i jego zasobach indywidualnych oraz wytyczanie jasnych granic postępowania dzieciom i konsekwentne ich przestrzeganie.

Liczne opisy dotyczące realizowanej koncepcji pedagogicznej zawarłam także w dzienniku obserwacji. Poza pochodzącymi z wywiadów elementami wskazanymi powyżej, dotyczyły one liczebności grupy, godzin pracy przedszkola oraz uznawanych i przekazywanych dzieciom wartości, związanych z dietą i areligijnością.

Wiele z powyższych założeń zostało przedstawionych także w jednym z artykułów włączonych do próby analizowanych przeze mnie dokumentów dotyczących placówki.

W przytaczanym już czasopiśmie anarchistycznym „Inny świat”, ukazał się artykuł zawierający opisy takich elementów koncepcji pedagogicznej jak rytm czy role dziecka i dorosłego. Udzielając wywiadu dziennikarzowi, założyciel przedszkola wspominał: „Działamy z poszanowaniem autonomiczności dziecka i mądrości dorosłego. Mądrego dorosłego, który wie, co dziecku może w jakiś sposób szkodzić. Media czy ekrany — tego u nas nie ma. Działamy z naciskiem na ruch, a nie stateczność”. Przedstawił również tygodniowy rytm pracy, oparty na założeniach pedagogiki waldorfskiej:

Mamy rytm tygodnia: poniedziałek – dzień ogrodu, wtorek – dzień malowania, środa – dzień pieczenia bułeczek, czwartek – dzień lasu, piątek – dzień sprzątania i książki. (...) Dzieci mają te rzeczy, które dla nich eksponujemy, ale również opieramy się na swobodnej zabawie. My, jako dorośli, jesteśmy dla nich tylko wsparciem, a nie osobami, które im to jakoś animują, organizują”.

Do moich rozważań dotyczących (nie)świadomości potrzeby ustalenia koncepcji pedagogicznej opartej również na określonych założeniach teoretycznych i konkretnym paradygmacie, szczególnie pasuje jednak następujący fragment artykułu: „Nie jesteśmy jednak miejscem, które trzyma się jakiegoś jedyne go słusznego systemu. Działamy już cztery lata i wciąż się zmieniamy”. Placówki alternatywne, szczególnie w początkowym okresie istnienia, doświadczają modyfikacji przyjętych koncepcji, osadzania się w realiach i dostosowywania do bieżących potrzeb, o czym wspominam szerzej w rozdziale 8. Nie oznacza to jednak, iż nie funkcjonują według pewnych schematów. Charakterystyczna, nie tylko w powyższej wypowiedzi, ale także w stwierdzeniach rodziców jest chęć ucieczki od szeroko pojętego „systemu”, oznaczającego najogólniej ustrukturyzowanie i ujednolicenie działań.

Źródłem inspiracji, na podstawie których powstawała koncepcja pedagogiczna przedszkola, były wizyty studyjne w już istniejących przedszkolach leśnych w Polsce i w Niemczech, konferencje (np. Ogólnopolskie Spotkania Edukacji Alternatywnej) oraz wsparcie innych osób doświadczonych w temacie. Założyciel wspominał podczas wywiadu: „pomyślałem, że żeby otworzyć (przedszkole), to trzeba jechać po prostu do źródła, no, czyli odwiedzać leśne przedszkola (...), no i przełożyłem to na swoją ziemię, w sensie takiej formy, kształtu” (N4/P).

5.2.1. Inspiracje pedagogiką waldorfską

Podstawę koncepcji pedagogicznej opisywanego przedszkola stanowiły założenia pedagogiki waldorfskiej, które opisałam w rozdziale 3.1.2. Kategoria analityczna dotycząca tej pedagogiki powstała głównie na bazie danych uzyskanych podczas wywiadów oraz obserwacji. Jeden z opiekunów opisał, iż „były tam jakieś założenia waldorfskie. Czyli ten rytm. Rytm dnia, rytm tygodnia, rytm też pór roku” (N1/R). Założyciel zaznaczał z kolei, iż już podczas pierwszych spotkań z rodzicami, prezentując placówkę, wspominał o inspiracjach pedagogiką waldorfską. Zapisy w dzienniku obserwacji potwierdzają pracę w oparciu o roczny rytm przyrody, powtarzalny rytm każdego tygodnia oraz ustalony rytm dnia, uwzględniający zarówno elementy stałe jak i czas na swobodną zabawę dzieci. Liczne opisy rytuałów, zabaw paluszkowych, pracy z naturalnymi materiałami, prac ręcznych dzieci i nauczycieli również stanowią odwołanie do założeń pedagogiki waldorfskiej. Ze względu na ich złożoność oraz powiązania z elementami typowymi dla pracy leśnych przedszkoli, rozwinięcie analityczne tej kategorii przedstawiam w rozdziałach dotyczących procesów wychowania i uczenia się.



Fot. 2. Tablica przedstawiająca codzienny rytm dnia

5.2.2. Empatyczne podejście do dziecka

Kolejnym filarem koncepcji pedagogicznej, wyłaniającym się z danych zebranych podczas wywiadów, jest „empatyczne podejście do dziecka”, o którym właściciel placówki także informował rodziców już od pierwszych spotkań rekrutacyjnych. Na pytania o stosowanie założeń Rodzicielstwa Bliskości (Liedloff, 2018) czy Porozumienia Bez Przemocy (NVC – Nonviolent Communication) (Rosenberg, 2019) odpowiadał z kolei przecząco, tłumacząc: „ja ani jednej książki o bliskościowym wychowaniu nie przeczytałem, więc nawet nie wiem, czy ja jestem bliskościowy, czy nie”. W podobnym tonie właściciel przedszkola ocenił Porozumienie Bez Przemocy, stwierdzając iż, „jest jakąś taką też utopijną formą” (N4/P).

Wiele kodów, które nadałam w procesie analizy danym z dziennika obserwacji, również odnosi się do wskazanego „empatycznego podejścia do dziecka”. Można wśród nich wyróżnić kody związane z komunikacją nauczycieli z dziećmi takie jak: dotrzymywanie słowa, dochowywanie tajemnicy dzieci, słuchanie dzieci, rozmowy z dziećmi, nazywanie zachowań, mikrokręgi naprawcze, żartowanie z dziećmi, dawanie czasu na zastanowienie się, ale także zaprzeczający empatycznemu podejściu krzyk nauczyciela. Druga grupa kodów, które zidentyfikowałam jako spójne z empatycznym podejściem dotyczyła relacji. Były to kody takie jak: bycie z dziećmi, wspieranie w rozstaniach z rodzicami, wspieranie w sytuacjach trudnych, fizyczny kontakt z dziećmi (w tym noszenie dzieci), traktowanie dziecka jako eksperta. Wątki te rozwijam w rozdziale dotyczącym różnic między tradycyjnym a leśnym przedszkolem oraz w rozdziałach poświęconych wychowaniu i uczeniu się.

5.2.3. Wspólnotowość

Następny element koncepcji pedagogicznej zarówno wskazany przez właściciela przedszkola, jak i obecny w zapiskach z dziennika obserwacji to wspólnotowość. Odnosi się ona do obecności rodziców i innych osób trzecich w przedszkolu podczas codziennego przyprowadzania i odbierania dzieci, pikników, dyżurów, ale także poza godzinami pracy przedszkola, a także do współżycia z lokalną społecznością. W tej kategorii znalazły się także kręgi dorosłych, wzajemne wsparcie wśród rodziców, spotkania społeczności poza przedszkolem, a także pełnienie przez rodziców podwójnej roli rodzica-opiekuna lub rodzica-nauczyciela.

Zwracanie się do siebie po imieniu przez wszystkich członków społeczności było kolejnym elementem, który zinterpretowałam jako część koncepcji pedagogicznej. Postępowanie to, związane zarówno z charakterem komunikacji jak i tworzeniem wspólnoty placówki, nie było jednak spostrzegane przez samego właściciela jako celowe czy wyjątkowe działanie. Podczas wywiadu wspominał zarówno o komunikacji z rodzicami: „Ja skracałem kontakt zawsze. (...) ja miałem tak: no jak zajmujemy się twoim dzieckiem, no to musimy być na ty. Na pan się nie dogadamy. Nie musiałem tego jakoś analizować, czy się zastanawiać, czy na ty, czy na pan”, jak i z dziećmi: „dziecko jest człowiekiem, no więc jakby nie odróżniam tego, że ma to jakoś inaczej mówić”. Zwracanie się do siebie po imieniu nie jest jednak oczywiste, ani powszechne w tradycyjnych przedszkolach. Z mojej wymiany doświadczeń z pracownikami innych leśnych przedszkoli wynika jednak, iż jest to praktyka często stosowana w tego typu placówkach. Prawdopodobnie wynika to z faktu, iż koncepcja przedszkola leśnego pochodzi z krajów skandynawskich, w których powszechne jest zwracanie się do siebie per „Ty”. Równe traktowanie jest spuścizną zarówno religii protestanckiej jak i Prawa Jante, nakazującego współżycie oparte na zasadach niewyróżniania się, wywodzącego się z książki „Uciekinier przecina swój ślad” Aksela Sandemose (Sandemose, 2021), pozwalającej zrozumieć złożoną tożsamość Skandynawów.

5.2.4. Dobrostan nauczyciela i jego zasoby

Koncepcja pedagogiczna tworzona przez właściciela placówki, w której prowadziłam badania, uwzględniała także role nauczyciela i ucznia w procesie wychowania i edukacji. Założyciel wskazywał, iż fundamentalną kwestią w tym zakresie było skupienie na dobrostanie nauczyciela i jego zasobach indywidualnych. Zasoby te oznaczały:

Energię, do wspierania w różnych sytuacjach, najprostszych, jak zakładanie rękawiczek 20 razy, ale też i właśnie w rozstaniach z rodzicem, energię na empatyzowanie tyle ile dziecko potrzebuje, bez skracania tego procesu, bo, nie wiem, jestem zmęczony i wiem, że jak zaczniemy czytać książkę, no to zapomni już o mamie, ale nie przeżyje tego rozstania (N4/P).

Punktem wyjścia do wysokiej jakości pracy pedagogicznej miała być więc oprócz indywidualnych cech i kompetencji nauczyciela także możliwość regeneracji, którą

w założeniu miały gwarantować godziny pracy oraz liczebność grupy. Praktyka pokazała jednak, że założenia te są trudne do osiągnięcia, o czym wspominam szerzej w rozdziale poświęconym kadrze placówki.

5.2.5. Wytaczanie granic postępowania

Kondycja psychofizyczna nauczyciela była kluczowa również w praktycznej realizacji przyjętej koncepcji pedagogicznej. Do utrzymania założonego rytmu pracy placówki, opartego na wskazanych powyżej założeniach pedagogiki waldorfskiej, niezbędne było wdrażanie dzieci w przyjęte zasady, wytaczanie jasnych granic postępowania i konsekwentne ich przestrzeganie. Sam właściciel wspomina, iż szukał swojej pedagogicznej tożsamości i na podstawie doświadczenia zdobywanego podczas prowadzenia przedszkola doszedł do wniosku, iż „dzieciom są potrzebne granice i są te momenty, w których dziecku dobrze powiedzieć, że nie, że robimy tak i tyle”. Wypowiedź ta, może stanowić przykład dojrzewania pedagoga i utwierdzania się w przekonaniu, iż aby dzieci z własnej woli podążały za dorosłym i traktowały go jako przewodnika, muszą czuć jego pewność co do przekazywanych postaw i treści, która daje im poczucie zaufania i bezpieczeństwa. Tego rodzaju postawa wydaje się być szczególnie pożądana w dobie rodzicielskiego zagubienia w wielości proponowanych metod wychowawczych. Jednocześnie osiągnięcie takiego stanu bez refleksji nad wpływem podejmowanych działań na dziecko, może stanowić sytuację niekorzystną lub nawet niebezpieczną.

Opisanemu powyżej dobrostanowi nauczyciela miały również sprzyjać czynniki takie jak zmniejszone w stosunku do placówek standardowych liczebność grupy i godziny pracy. Dbłość o kondycję nauczyciela miała jednak także przyczynić się do wysokiej jakości sprawowanej opieki, a czas spędzany przez dzieci w przedszkolu, jak zostało już wspomniane, miał odzwierciedlać ich potrzeby społeczne, a nie jedynie konieczność zapewnienia opieki nad dzieckiem w trakcie pracy rodzica.

5.2.6. Dystrybucja czasu i liczebność grup

Stosunek liczby dzieci do liczby dorosłych opiekunów w przedszkolu, w którym prowadziłam badania, jest zgodny ze wskazaną w rozdziale 1.5.3. tendencją do

zapewniania wysokiego poziomu opieki w polskich przedszkolach leśnych. Z zebranych danych wyłaniają się zarówno trudności jak i zalety związane z tą sytuacją.

W czasie trwania badań w przedszkolu funkcjonowały dwie grupy, liczące maksymalnie po 16 dzieci. Opiekę nad jedną grupą sprawowało 2–3 dorosłych. Zdarzało się, że okres adaptacji nowych przedszkolaków rozpoczynał się wtedy, gdy najstarsze nie odeszły jeszcze do szkoły. Wówczas grupa liczyła więcej osób, jednak dzieci w okresie adaptacji pozostawały na terenie wraz z rodzicem. Często któreś z dzieci było nieobecne, ale zazwyczaj rodzice informowali o tym kadrę z wyprzedzeniem.

Liczebność grupy zmieniała się w ciągu dnia. Rano rodzice przywozili dzieci o różnych porach, a nie do jednej jasno określonej godziny. Najważniejszy moment, otwierający dzień przedszkolny, stanowił krąg, który odbywał się o 10.00. Obecność na nim była zalecana, ale nie obowiązkowa, stąd zdarzało się, że niektórzy regularnie przyjeżdżali dużo później, np. podczas prowadzonych po kręgu aktywności lub posiłków²⁸. Część dzieci, szczególnie 3–4-letnich lub będących świeżo po przebytej chorobie, była odbierana wcześniej niż pozostali. Taka zmienność wymagała elastycznego podejścia do planowania pracy pedagogicznej ze strony kadry.

Niekiedy nieobecności dzieci były niezapowiedziane. Konsekwencją bywała wówczas zbyt wysoka liczba obecnych nauczycieli/opiekunów w stosunku do liczby dzieci. Zapisywałam wtedy na przykład: „Basia i ja zaczynamy od 9, potem ma dojść do nas Karolina (...). Karolina przyjeżdża i wraca od razu do domu, bo jest razem 9 dzieci” (Dz. o, 29.12.22). Powodem odsyłania kadry do domu w takich sytuacjach była głównie sytuacja finansowa placówki. Niepewność grafiku stanowiła jednak swego rodzaju wadę.

Dopełnieniem kategorii liczebności grupy może być głos jednej z nauczycielek/opiekunek, która posiadała również doświadczenie pracy w placówce systemowej. Jej słowa wskazują, że zbyt duża liczebność grup stanowi systemową barierę nie tylko indywidualizacji wychowania, ale również rozwoju edukacji w plenerze w tradycyjnych przedszkolach i szkołach:

Uważam, że w dzisiejszych czasach, kiedy dzieciaki są coraz bardziej z różnymi dysfunkcjami, kłopotami, problemami, to 24 (dzieci) na jedną osobę to jest chore.

²⁸ Rodzice wskazywali tę możliwość jako jedną z przyczyn wyboru leśnego przedszkola, a jednocześnie jego zaletę w porównaniu do standardowych placówek, o czym wspominam szerzej w rozdziale 6.3.

Moim zdaniem. To jest chore, bo system nie przewiduje pomocy, wsparcia (...) a jest to, uważam, problem każdej pani w normalnej placówce, bo pewnie też by chciała gdzieś pójść, wyjechać, coś dzieciom pokazać, ale przez to, że nie ma obsady (...) no to jest taka gimnastyka, żeby gdzieś z dziećmi iść, a już nie daj Boże w takie miejsce do lasu, gdzie nie ma bramek, po których one mają iść, jak owce (śmiech). (...) Ja bardzo sobie cenię pracę w małych grupach, bo więcej można zrobić i zauważyć (N2).

Liczebność grup w przedszkolach leśnych wnosi więc wartość dodaną w postaci większej możliwości indywidualizacji oraz skupienia pracy wychowawczej na konkretnych potrzebach dziecka.

5.2.7. Godziny pracy placówki

Kolejnym elementem organizacji pracy przedszkola, mającym wpływ na wszystkich członków tworzącej je społeczności, były godziny otwarcia placówki. Początkowo przedszkole było czynne od 8 do 17. Pierwotny czas pracy wynikał z wspomnianej już chęci odciążenia rodziców przez założyciela. W miarę zdobywania doświadczeń (uczenia się organizacji) zdał on sobie jednak sprawę, że przemęczona kadra nie jest w stanie realizować kluczowych celów placówki. Praca zmianowa była niemożliwa ze względów finansowych, a także w związku z usytuowaniem przedszkola poza miastem, co wpływało pośrednio na trudności znalezienia odpowiedniej kadry. Uwzględniając konieczność zbalansowania potrzeb rodziców i nauczycieli, ograniczono więc czas pracy placówki. Wprowadzono nowe godziny otwarcia: od 9 do 16, które obowiązywały do końca prowadzenia przeze mnie badań.

Z analizy danych wyłoniły się także związane z kategorią godzin pracy dodatkowe wyzwania, takie jak przyprowadzanie dzieci przed otwarciem placówki lub spóźnianie się rodziców odbierających swoje pociechy. Bywało, że rodzice nie czekali na godzinę otwarcia przedszkola, tylko zostawiali dziecko, kiedy na terenie pojawiał się pierwszy nauczyciel/opiekun, co wymuszało na nim sprawowanie opieki w czasie, kiedy powinien przygotować się do pracy. Dużo częstszym zachowaniem wydłużającym pracę kadry było jednak spóźnianie się rodziców.

Z powyższymi trudnościami boryka się zapewne wiele nauczycielek, także w tradycyjnych przedszkolach. W przedszkolu leśnym, w którym prowadziłam badania,

zaobserwowałam jednak jeszcze jedną ciekawą zależność związaną z godzinami pracy. W miesiącach wiosenno-letnich zapisywałam w dzienniku: „Kiedy zaczyna się taka pogoda, nikomu nie spieszy się do domu” (Dz. o., 11.05.22). Bardzo często bowiem już po godzinie 16 rodzice, którzy przyjechali odebrać dzieci, nie zwracając uwagi na czas, prowadzili między sobą rozmowy, a przedszkolaki, korzystając z okazji, kontynuowały zabawę.

Pozornie błaha kwestia godzin otwarcia placówki wzbudzała emocje podczas wywiadów z rodzicami. Ich zdania na ten temat były podzielone i uzależnione m. in. od rodzaju wykonywanej pracy oraz innych obowiązków, np. opieki nad młodszymi dziećmi. Jedni cenili stosunkowo późne rozpoczęcie przedszkolnego dnia, dla innych stanowiło ono problem. Kilka osób wskazało także różnice sezonowe:

My z tej godziny ósmej to skorzystaliśmy tak naprawdę parę razy, więc ona nie była dla nas jakaś taka bardzo istotna. Te godziny późniejsze popołudniowe może miały większe znaczenie (...), ta 16. to (...) faktycznie jest minimum. Na pewno było trochę bardziej szkoda w tym okresie letnim, bo też dzień jest dużo dłuższy. Wtedy pamiętam, że jak (przedszkole) było czynne do 17. to naprawdę bardzo dużo osób z tego korzystało, zresztą my też (R A/3).

Jak sami zaznaczali, uczęszczanie dziecka do przedszkola funkcjonującego w godzinach 9-16 jest utrudnione, jeśli dwoje rodziców pracuje „na etacie”. Jeden z ojców wspominał: „To jest chyba takim minusem, że jak już mówimy o dostępności, no to jednak nie każdego stać na tego typu wolność w kreowaniu własnego czasu. Bo jesteśmy przywiązani do etatów albo zobowiązań jakichś zawodowych” (N1/R). Większość rodziców pracowała w tzw. „wolnych zawodach” lub prowadziła własną działalność, co wiązało się z zaangażowaniem zawodowym w nienormowanym czasie pracy.

Byli jednak także pojedynczy rodzice wykonujący pracę etatową, a nawet związaną z dyżurami. W takich przypadkach organizowali oni zazwyczaj pomoc osób trzecich, np. babć lub innych członków rodziny czy opiekunek. Jedna z mam wspominała:

Ten czas, kiedy mam dyżury to organizuję sobie tak, że ktoś odbiera Oktawię, albo tata albo ciocia, a ten czas poranków, no to rzeczywiście jest dla nas troszkę utrudnieniem, no bo u nas gdybyśmy nie mieli cioci, ciocia jest naszą opiekunką, no to nie moglibyśmy sobie pozwolić na przedszkole, które mamy przy tych godzinach pracy, bo ani ja, ani tata Oktawii (...) nie bylibyśmy w stanie jej przywozić (R I/3).

Co ważne w kontekście uczenia się, dla niektórych rodziców była to okazja do refleksji nad rodzicielstwem, a nawet przyczynek zmiany organizacji życia rodzinnego, w tym własnej pracy. Jeden z ojców opisał to w następujących słowach:

Godzina otwarcia to rzeczywiście jest taki temat, który (...) jak w niego głębiej wnikam, to rozumiem, ale jak tylko o tym myślę, to mi to nie pasuje. W tym sensie, że no naprawdę trzeba sobie mocno przeorganizować dzień pracy. I myślę, że w związku z tym to miejsce nie jest dla każdego już naturalnie (...). To, czego tutaj doświadczyłem, to że wraz z decyzją o przyjeździe tutaj do tego leśnego przedszkola decydujemy się, że dziecko nie jest meblem, który się wstawia i wystawia 8.00-16.00, tylko jest mu poświęcone więcej czasu (...), a to finalnie jest taki cel i ja zauważyłem szczęście i frajda w życiu. Jak się spędza czas z bliskimi, z rodziną. Jak jest go więcej. To może w trakcie, kiedy akurat dzwoni prawnik i księgowa i handlowiec, to wiadomo, że ciężko sobie przełożyć, że pobawię się z dzieckiem klockami, ale później, jak się patrzy wstecz na życie, to okazuje się, że właśnie to jest ten sens życia (śmiech), żeby się pobawić klockami i porysować, a nie tam rozmawiać z obcymi ludźmi o obcych sprawach (R I/7).

Podobne refleksje przedstawiła jedna z mam:

Myślę, że tutaj dużą trudnością i przeszkodą dla wielu osób jest jednak ten czas pracy przedszkola, (...) ale dla mnie te godziny pracy są potwierdzeniem tego, że to jest właściwe miejsce, że to właśnie nie jest taka przechowalnia i że to ma swoją wartość. Że to jest przemyślane, że to jest właściwe i że to jest dobre dla mnie i dla mojego dziecka, (...) że to nie miejsce dostosowuje się do rodziców, tylko tak jakby trochę zmusza nas, rodziców, do zmiany myślenia, do zmiany podejścia, do zastanowienia się jakoś tak głębiej nad systemem, który gdzieś się pojawia (...) i do rozwalenia trochę takiego światopoglądu, jakichś przekonań na temat tego, jak ma wyglądać opieka nad takim malutkim dzieckiem (R II/2).

W podejmowaniu tego typu rozważań znaczącą rolę pełniły warunki życia rodzin związanych z przedszkolem, ich ponadprzeciętny status społeczny i finansowy. Sami uczestnicy badania przedstawiali opinie świadczące o świadomości bycia w uprzywilejowanej pozycji. Jednocześnie, powyższe deklaracje nie kolidowały z korzystaniem z opieki przedszkola w dni okołoswiąteczne, podczas „długich weekendów” itp.

Część mam czasowo nie wykonywała pracy zawodowej na rzecz prowadzenia domu i wychowania dzieci. W ich przypadku godziny otwarcia przedszkola zazwyczaj nie stanowiły żadnego problemu.

5.2.8. Wartości

Każde działanie wychowawcze zakotwiczone jest, co najmniej implicite, w wartości rozwoju, a wartością placówek leśnych jest również bliskość z naturą. Nie inaczej było w przedszkolu będącym terenem moich badań. Poza wskazanymi wartościami, założyciel tej instytucji zadeklarował i realizował jednak dwie dodatkowe: weganizm oraz areligijność.

Weganizm – założenia i ich realizacja

Weganizm lub wegetarianizm nie są uniwersalnymi wartościami leśnych przedszkoli. Jak zaznaczyła jedna z mam, rozważająca w przeszłości założenie własnej placówki tego typu, „są leśne przedszkola, gdzie się je mięso” (R B/1).

W przypadku opisywanej placówki dieta roślinna była celowym elementem wzmocnienia/pogłębienia działań związanych z kształtowaniem dbałości o środowisko. Uzupełnieniem tego założenia było, właściwie niespotykane w innych leśnych przedszkolach, przygotowywanie wszystkich posiłków w ciągu dnia przez kadrę we współpracy z dziećmi oraz z pomocą rodziców, także z wykorzystaniem plonów z przedszkolnego ogródka. Choć w większości leśnych przedszkoli odbywają się regularne „dni ogniskowe”, podczas których przygotowuje się potrawy na żywym ogniu, na co dzień posiłki są dostarczane głównie przez firmy cateringowe (Łoboda, 2025, s. 56). Z czasem, m. in. ze względu na przepisy sanitarne, ograniczono złożoność posiłków i zaproponowano możliwość przynoszenia przez dzieci dodatków do drugiego dania w termosach.

Kategorię wartości związanych z weganizmem rozwijały także dane zgromadzone przeze mnie podczas analizy dokumentów. Artykuł o przedszkolu, w którym prowadziłam badania, ukazał się w jednym z numerów magazynu „Vege”²⁹. Autor artykułu wspomina, iż „projektowi przyświeca piękna idea, zgodnie z którą człowiek jako jednostka może żyć

²⁹ Ze względu na używanie w przywoływanym artykule nazwy przedszkola, nie podaję numeru i daty wydania magazynu

w prawdziwej symbiozie z otoczeniem i przyrodą”. W dalszej części tekstu, przedstawiono opis sposobów realizacji powyższego założenia, wskazując, iż dzieci:

uczą się celebrować przyrodę, wspólnie dbają o ogród, uprawiają, podlewają i zbierają rośliny. Dynie, sałaty czy maliny z ogródka, o które dzieci wspólnie dbały tygodniami, to nie tylko posiłek. Niosą ważny przekaz. Warzywo kupione w sklepie nie nosi informacji, o tym ile czasu i zasobów wody potrzeba było, aby je wyprodukować, a własnoręcznie wyhodowane truskawki na pewno się nie zmarnują. (...) Dzieci uczą się, że są częścią większej całości – świata, który należy szanować.

Wspomniane działania usytuowane były w modelu uczenia się przez odkrycie, bowiem:

dzieciom nie narzuca się perspektywy postrzegania, same odkrywają i formułują wnioski, dzięki czemu przyjmują nowe informacje jako wiedzę odkrytą, a nie przekazaną”. Autor wspomnianego artykułu zaznaczył również, że: „wszystkie serwowane posiłki są wegańskie, co jest ciekawym rozwiązaniem także dla rodziców, którzy wychowują dzieci na diecie tradycyjnej.

Materiał badawczy pochodzący z innych źródeł wskazuje, że tak ambitnie zakreślonych ram działania nie dało się w pełni zrealizować. Po pierwsze, każde działanie dorosłego wobec dziecka w wieku przedszkolnym jest w jakimś stopniu formujące, bowiem narzuca zewnętrzną perspektywę. Dodatkowo wartości prezentowane dzieciom w przedszkolu muszą konkurować z wartościami uznawanymi w środowisku rodzinnym, jeśli są one odmienne.

Istotnie, postawy rodziców w zakresie proponowanej przez przedszkole filozofii żywienia były zróżnicowane – od dostrzegania zalet, przez obojętność, po wyrażanie trudności związanych z tego rodzaju dietą. Korzyści, które dostrzegali rodzice, związane były głównie ze zdrowiem dzieci. Tego rodzaju opinie przedstawiały osoby, które w domach nie żywiły się wegańsko lub wegetariańsko. Jedna z mam wspominała podczas wywiadu:

Dla mnie to nie miało żadnego znaczenia, bo mięsa, nie ukrywajmy, ale normalny człowiek nie powinien jeść na wszystkie posiłki w ciągu dnia, (...) też dzieci jedzą w domu śniadanie i jeżeli się chce to mięso dziecku dać, to może sobie zjeść na śniadanie, na kolację, w weekend (R I/1).

Inna uczestniczka badania wyraziła jeszcze bardziej ambiwalentną opinię, z jednej strony wskazując na szkodliwość spożywania mięsa z masowych hodowli, z drugiej jednak wyrażając obawę co do stosowania diety wegańskiej u małych dzieci:

Ja się cieszyłam, że nie ma mięsa, bo to mięso fabryczne jest dla mnie straszne. (...) Gdyby nie chłopcy, to nie miałabym tej kielbasy w lodówce, a z chłopakami nigdy nie podjęłam decyzji o wykluczeniu im mięsa, bo nie stać mnie na taką odpowiedzialność. Więc oni to mięso głównie w postaci rosołu jedzą raz w tygodniu. Natomiast mnie ucieszyło, że tutaj mięsa nie ma, bo jak oni jedzą mięso, to jest to mięso ekologiczne, dlatego mają rzadko, a dobrze (R I/10).

Bardziej problematyczne dla niektórych rodziców było przygotowywanie w domu dodatków do posiłków (choć nie było obligatoryjne), o czym jedna z mam tak powiedziała: „Akurat my nie jesteśmy weganami, więc mi byłoby wygodniej, gdyby można było chociaż rybę przynieść do przedszkola. Muszę się nakombinować z tym wege” (R A/2).

Z kolei niektórzy rodzice, którzy byli wegetarianami lub weganami, widzieli w tym obszarze wartości wykraczające poza dbałość o zdrowie dzieci: „uważam, że ludzie, którzy świadomie zaczynają się odżywiać, też mają zupełnie inną świadomość patrzenia w ogóle na życie, na świat, mają inne wartości. Albo przynajmniej zwracają uwagę na to, czym są w ogóle wartości” (R II/2). Dla nich dieta wegańska w przedszkolu była także jedną z przyczyn wyboru placówki, co jedna z badanych tak przedstawiła: „ja będąc w ciąży i później będąc mamą maluszka, byłam weganką, więc dla mnie kluczowe było wegańskie przedszkole” (R II/2).

Temat weganizmu pojawiał się także wśród dzieci. Pewnego dnia zaobserwowałam i zanotowałam w dzienniku, że „Błażej, Maks i Marysia bawią się w «kuchnię wegańską»” (Dz.o., 01.03.22). Niekiedy byłam także świadkiem rozmów dzieci na ten temat podczas posiłków. W trakcie jednej z nich, sześciolatek oznajmiał pozostałym, że „im więcej osób nie je mięsa tym mniej się opłaca produkować mięso, bo go nikt nie kupi” (Dz. o., 20.04.22). W tej wypowiedzi widoczny jest również wpływ dorosłych na poznawczy komponent postaw dzieci, bowiem świadomość mechanizmów globalnej gospodarki rynkowej, które w istocie stanowią sedno wypowiedzi, znacznie wykracza poza świat przeżywany przedszkolaka.

Niezależnie od zakresu wdrażania weganizmu w praktyki przedszkolne, możliwość doświadczenia zróżnicowanych postaw wobec spożywania zwierząt przyczyniła się do zauważenia tych kontrastów oraz licznych dyskusji na ich temat zarówno wśród dzieci, jak i dorosłych.

O roli ogrodu przedszkolnego w kształtowaniu postaw ekologicznych dzieci wspominam w dalszych rozdziałach, poświęconych przestrzeni oraz procesom wychowania, uczenia się i działania. Doświadczenie zróżnicowanych postaw związanych

z dbałością o przyrodę może prowadzić do poszerzania wiedzy, jednak aby stwierdzić w jakim zakresie takie zjawisko zachodzi, należałoby przeprowadzić odrębne badania.

Areligijność w założeniach i praktyce

Ostatnim z niestandardowych elementów koncepcji pedagogicznej założyciela przedszkola leśnego, w którym prowadziłam badania, była areligijność. W założeniach miała się ona przejawiać w braku religii jako oddzielnego przedmiotu nauczania oraz w rytmie przedszkolnego życia. Nie obchodzono świąt, nie tylko zresztą religijnych, ale i państwowych (w tym np. Dnia Dziecka), ograniczając się do celebracji rytmu zmieniających się pór roku podczas rodzinnych pikników.

Temat ten został również poruszony w jednym z artykułów prasowych, włączonych do procesu analizy dokumentów. W wywiadzie do wspomnianego już czasopisma anarchistycznego „Inny świat”, założyciel przedszkola opisywał:

Nie celebруем świąt uznanych kulturowo, tylko jesteśmy w naszym rytmie, który jest najbliższy dziecku, czyli w rytmie przyrody. Cztery razy do roku organizujemy pikniki z rodzicami. Świątujemy pory roku, a nie inne święta. Te zostawiamy w przestrzeni ogniska domowego. Każdy ma pełne prawo wyznawać, wierzyć, czy też nie wierzyć. To już indywidualna kwestia. Staramy się tworzyć miejsce neutralne. Nie oceniamy.

Materiał obserwacyjny potwierdził brak jakiegokolwiek planowej edukacji religijnej oraz konsekwentną kontestację celebracji wydarzeń wyznaniowych czy nawet świąt państwowych lub zwyczajowych, jak np. Dzień Dziecka, Dzień Matki itd. W zamian przedszkole organizowało raz na każdą porę roku spotkania społeczności (pikniki). Na początku stycznia, dzieci przygotowywały także własnoręcznie drobne upominki noworoczne dla sąsiadów, a następnie, podczas spaceru z nauczycielami/opiekunami wręczały je, co odnotowałam w dzienniku w następujących słowach: „Byliśmy u 7 sąsiadów. Dzieci dały po kolei herbatki w prezencie i złożyliśmy życzenia. Wychodzili do nas i dziękowali. Tym, których nie było, zawiesiliśmy prezenty na bramach” (Dz. o., 13.01.22). W kolejnym roku obserwacji sytuacja powtórzyła się:

Po zakupie pakujemy prezenty (świeczki, które robiliśmy w zeszłym tygodniu) i o 12 ruszamy wspólnie z drugą grupą na spacer w odwiedziny do sąsiadów z życzeniami i prezentami noworocznymi. Części nie było, więc zostawiliśmy prezent i kopertę z życzeniami w skrzynkach (Dz. o., 10.01.23).

Rodzice, którzy wspominali w wywiadach o kwestiach związanych z religią w przedszkolu, wyrażali jednoznaczne zadowolenie z jej braku. Zbieżna ocena miała jednak różne uzasadnienia.

Cześć rodziców uważała, że błędem jest wprowadzanie dzieci w praktyki religijne jednego wariantu, uważając, że religia w placówkach edukacyjnych powinna być jedynie obszarem możliwie szerokiej wiedzy religioznawczej. Tak wyjaśnia to jedna z mam: „Nie chciałabym absolutnie, żeby Maks chodził na religię. A jeżeli by miał chodzić na jakiś taki przedmiot, który się nazywa religia, to chciałabym, żeby to było bardziej na zasadzie poznawania różnych religii świata” (R A/1).

Inni rodzice byli zdecydowanie przeciwni jakiegokolwiek formie wprowadzania w religie z uwagi na negatywne zjawiska społeczne towarzyszące im. Jedna z mam podkreśliła, że „religia i to co się dzieje z religią jest absolutnie nie do przełknięcia” (R I/5/N).

Jeszcze inni rodzice, odwołując się do czasów, gdy religia nie była przedmiotem nauczania w placówkach oświatowych, wskazywali, że kwestie wiary powinny być wyłączną kompetencją edukacyjną rodziny, wspartej ewentualnie przez instytucje wyznaniowe.

Rodzice cenili również brak uwzględniania w kalendarzu przedszkolnym świąt religijnych. We wspomnieniach jednej z mam wybrzmiało to tak: „Dla mnie dużą zaletą tego leśnego przedszkola było to, że nie było tej celebracji, tych świąt wszystkich, (...) że ograniczało się to do pikników, które tak bardziej interpretuję jako odnoszące się do pór roku, a nie do jakichś świąt” (R A/1).

Podobnie jak w przypadku weganizmu, większość rodzin na różny sposób obchodziła jednak święta, także religijne. Stąd np. niektóre dzieci życzyły nauczycielom „Wesołych Świąt” podczas pożegnania przed grudniową przerwą świąteczną.

Ewolucje i transformacje

Opisane powyżej założenia, zinterpretowane przeze mnie w procesie badawczym jako elementy koncepcji pedagogicznej, ulegały licznym modyfikacjom, zarówno w trakcie trwania badań, jak i przed ich rozpoczęciem, o czym świadczyły wypowiedzi rodziców i kadry pojawiające się podczas wywiadów.

Zmiany założeń filozoficznych, praktycznych i organizacji pracy, wynikały zarówno z uczenia się i zdobywania doświadczeń przez założyciela placówki, jak i pozostałych opiekunów/nauczycieli. Niekiedy były efektem propozycji, żądań lub presji

rodziców albo interwencji instytucji kontrolno-nadzorujących (np. Państwowej Inspekcji Sanitarnej). Wiele rozwiązań wprowadzano w wyniku reagowania na bieżące potrzeby grupy dzieci, konsultując z nimi każdorazowo pomysły na nowe zasady współżycia.

Realizację przedstawionych w powyższych podrozdziałach założeń, zinterpretowanych jako elementy koncepcji pedagogicznej w codziennym funkcjonowaniu placówki, szczególnie w zakresie wspólnotowości oraz empatycznego podejścia do dzieci, opisuję szerzej również w dalszych częściach rozprawy, dotyczących procesów budowania społeczności, wychowania, uczenia się i działania.

5.3. Kadra

Praca w leśnym przedszkolu wiąże się z szeregiem zalet, ale także wyzwań. Wymaga od opiekunów i nauczycieli nie tylko sprawności fizycznej, przystosowania do zróżnicowanych warunków pogodowych, odporności, ale także szczególnej podzielności uwagi, spostrzegawczości oraz wysokich kompetencji społeczno-emocjonalnych. Proces dydaktyczno-wychowawczy, choć oparty na przemyślanym rytmie i planach, wymaga nieustannych zmian i dostosowań do warunków atmosferycznych, zainteresowań dzieci i ich ciekawości. Podczas obserwacji, wywiadów, analizy dokumentów i tworzenia materiałów wizualnych wyłoniłam i nasycalam danymi obszerną kategorię związaną z kadrą leśnego przedszkola. Składały się na nią zagadnienia takie jak proces rekrutacji, przyczyny podjęcia pracy, kwalifikacje kadry, zalety, a także trudności pracy leśnego nauczyciela/opiekuna.

5.3.1. Poszukiwanie kandydatów do pracy

Przedszkole leśne, będące terenem moich badań, było pierwszą tego typu placówką w województwie. Na początku, ani rodzice, ani nauczyciele, ani założyciel nie mieli bezpośrednich, osobistych doświadczeń związanych z organizacją takiego przedsięwzięcia. Skompletowanie odpowiedniej kadry i zarządzanie zasobami ludzkimi było wobec tego poważnym wyzwaniem.

Proces rekrutacji

Wizjonerstwo i charyzma założyciela placówki choć dostarczało początkowej energii i wzbudzało zaangażowanie, nie uchroniło go przed początkowymi błędami. W wywiadzie podzielił się on refleksją związaną z rekrutowaniem kadry do całkiem nowej wówczas w środowisku lokalnym, ale i krajowym, inicjatywy. Podkreślał, że na początku nie miał doświadczenia i nie potrafił właściwie oceniać kandydatów do pracy, a potem pracowników, sam nie do końca wiedział czego chce i nie potrafił delegować zadań, stawiać wymagań i czytelnie informować, co pracownicy mają robić. Cały ten proces uczenia się był trudny dla niego samego, a zaczynał się od spotkań, rozmów o bardzo ogólnych światopoglądowych ramach planowanego działania.

Najważniejszym problemem był brak umiejętności zarządzania zespołem, stawiania wymagań. Trudno powiedzieć, czy rzutował on na charakter poszukiwań kandydatów do pracy w przedszkolu. Z wypowiedzi założyciela nie wynika także, aby prowadził działania rekrutacyjne na szeroką skalę. Wspominał bowiem: „to było trudne, raczej szukałem właśnie pocztą pantoflową. No i tak ruszyliśmy (...). Nie pamiętam, może dałem na Facebooku ogłoszenie? No nie, nie jestem pewien” (N4/P).

Skompletowanie kadry było dodatkowo komplikowane przez problemy logistyczne oraz rotację personelu. Dwie nauczycielki/opiekunki musiały przeprowadzić się z innych, dość odległych miast, aby podjąć pracę w przedszkolu. Przez kilka lat funkcjonowania placówki skład kadry zmieniał się z różnych powodów, a liczba chętnych i odpowiednich do pracy kandydatów była niewielka. Problem ten, wynikający z braku kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie edukacji plenerowej, obciążeń związanych z charakterystyką pracy w terenie przez cały rok i koniecznością dojazdu do placówki oddalonej zazwyczaj od centrum miasta, opisywałam również w rozdziale 1.5.3.

Swoje wspomnienia z okresu rekrutacji przywoływały także nauczycielki/opiekunki. Wskazywały one na zaskakująco trudne warunki pogodowe oraz ułożony z góry plan pracy:

Basia (kolejna właścicielka) mnie zaprosiła do przedszkola, żebym zobaczyła jak to wygląda. Były jeszcze roztopy, mega wszystko w błocie było, pamiętam, tak mega, że się po prostu zanurzałam w tym błocie, więc w ogóle taki mocny miałam pierwszy dzień. (...) I Basia mi wstępnie opowiedziała, jak wygląda dzień w przedszkolu, że każdy tydzień wygląda tak samo, jest taka sama ramówka tygodnia, ramówka dnia (N2).

Inne, zwracały uwagę na spontaniczność i intuicyjność pierwszych rekrutacji, które właściwie opierały się na przeczuciach i jakimś rodzaju dopasowania konwersacyjnego³⁰:

My się poznaliśmy i po prostu chcieliśmy ze sobą pracować. I Marek (pierwszy właściciel) powiedział, że stworzy nową grupę. Poznaliśmy się i po prostu bardzo dobrze, bardzo dobrze nam się ze sobą gadało i wszystko. I właśnie (...) Marek mi to zaproponował, że... dawaj przeprowadź się i będziemy pracować razem (N5/P).

Zarówno w procesie rekrutacji jak i decyzji o przyjęciu oferty znaczący udział miała wartość wspólnej pracy na rzecz nowego przedsięwzięcia. Takie motywacje wzmacniały gotowość do podejmowania trudnych decyzji (np. o przeprowadzce) ale też zwiększały oczekiwania w zakresie współtworzenia własnego miejsca pracy.

Wspólne wartości ponad kwalifikacjami

Kolejne wypowiedzi, zarówno założycieli placówki, jak i innych zatrudnionych osób, potwierdzają, iż kwalifikacje pedagogiczne na początku działania przedszkola nie były wymagane podczas ubiegania się o pracę. Warto w tym miejscu przypomnieć, iż było to możliwe ze względu na formę organizacji placówki, funkcjonującej na zasadzie działalności gospodarczej, a nie pełnoprawnego przedszkola. Ważniejsze od formalnych kwalifikacji były dla założyciela wspólne wartości i poczucie wzajemnego dopasowania. We wspomnieniach jednej z nauczycielek/opiekunek tak wyglądała rekrutacja:

Ten proces rekrutacji to był, jakby główną motywacją, dla której on chciał, żebym była, no to po prostu, że dobrze się dogadywaliśmy i bardzo dobrze czuliśmy podobnie rzeczy (...). Ale na pewno w tych rozmowach no gdzieś się też to przewijało, że właśnie jakie mamy wykształcenie, ale na pewno nie było to...

W sensie myślę, że gdybym miała wykształcenie hotelarskie, to by się potoczyło tak samo (N5/P).

Formalne potwierdzenia ukończonych studiów czy kursów miały znacznie mniejsze znaczenie niż żywe doświadczenia w zakresie pracy wychowawczej, której cele wpisywały się w założenia przedszkola leśnego. Tak rozmowę wstępną z założycielem przedszkola przedstawia inny przedstawiciel kadry:

Przedstawiałem mu te moje działania z dziećmi. I też w dużej mierze oparte na takiej spontaniczności i na takim zaufaniu. Nie narzucającym też, w jakimś takim

³⁰ Podobne schematy działania oparte na intuicji i odczuciach zrekonstruował K. Konecki badając profesjonalnych headhunterów działających w latach 90. XX wieku dla dużych korporacji (Konecki, 1998).

trybie współpracy z dziećmi. Czyli jakby to się tam trochę kleiło z tymi ideami, które przedstawiał (N1/R).

Sam założyciel również wspominał, iż nie miał potrzeby potwierdzania u potencjalnych kandydatów posiadania kwalifikacji nauczycielskich. Cenił natomiast kompetencje psychoterapeutyczne oraz zgodność w zakresie kwestii filozoficzno-światopoglądowych. Niekiedy rekrutacja była celowa, to znaczy propozycje pracy trafiały do osób, z którymi założyciel przedszkola się już wcześniej spotkał (zderzenie biograficzne). Tak przedstawił proces zatrudnienia jednej z nauczycielek w wywiadzie:

N4/P: My się poznaliśmy, wiesz, na tych... (kursie dla nauczycieli leśnych przedszkoli) I to były aspekty bardziej ludzkie i międzyludzkie, niż to, że jest nauczycielem.

Badaczka: Okej, no to właśnie jakie te kawałki ludzkie były istotne?

N4/P: (...) Myślę, że podobne wartości (...), pewne podejście, czy sposób życia, w pewnym stopniu. I, że też mieliśmy jakąś tam, właśnie taką wspólną wizję. No, i my się dużo spotykaliśmy (...) i gadaliśmy właśnie o edukacji, o szkole.

Badaczka: No, i jakie te wspólne, gdzieś tam, tematy były, które was połączyły w tym?

N4/P: (...) no, właśnie to podejście, wiesz, patrzenia na dziecko, w sensie, (...) że, oczywiście, tutaj, po pierwsze, nie przeszkadzać, ale też właśnie, z tego też takiego egzystencjalnego kawałka, też właśnie po co (...) w ogóle to wszystko jakby się robi. Jakby no w ogóle, po co żyjemy, jakby... I jaki jest nasz jakiś cel w tym życiu?

Cztery i pół roku później, o swoich pierwotnych kryteriach dotyczących kandydatów do pracy założyciel przedszkola mówił tak:

Wtedy, w tamtym czasie ważny był dla mnie ten aspekt etyczny. Niejedzenie mięsa. I (...) no właśnie, moje kryterium było złe, bo było czysto ludzkie. Czyli jakby z takiego, wiesz, właśnie poziomu relacji, kontaktu, jak w ogóle nam się nawiązuje. (...) Jakby wychodziłem z założenia, że temat świeży i że nawet może być łatwiej, po prostu, nawet jak ktoś jest zielony. Tylko że jakby... Że szukam osób, które chcą się uczyć. I które po prostu są jeszcze właśnie świeże i otwarte. No i to tak... Wyszło, jak wyszło (śmiej) (N4/P).

Na tym etapie widoczna jest już krytyczna refleksja nad własnymi działaniami związanymi z zatrudnianiem kadry. Kiedy rozmawialiśmy w ramach wywiadu, założyciel miał już bowiem doświadczenie rotacji pracowników, zarówno z powodu ich rezygnacji jak i jego decyzji o zakończeniu współpracy. Wydaje się jednak, iż te spostrzeżenia nie miały

dominującego wpływu na prowadzenie rekrutacji przez kolejną właścicielkę przedszkola. Podczas wywiadu, gdy zapytałam ją, na co zwracała uwagę w procesie rekrutacji, odpowiedziała:

Na chęci głównie, (...) postawiłam na to, że chciałabym poczuć, że ktoś naprawdę chce pracować po prostu i chce doświadczyć takiego miejsca i jakby ma właśnie, takie spoko, dobre intencje, takie właśnie, że badałam też intencje, dlaczego (chce pracować w przedszkolu leśnym)? (N5/P).

Ponownie zaangażowanie, otwartość i pozytywne intencje były głównymi kryteriami rekrutacyjnymi. Potwierdzają to wypowiedzi nauczycielek/opiekunek. Jedna z nich tak przedstawiła rozmowę rekrutacyjną z nową (drugą) właścicielką: „Bardziej chyba chciała mnie poznać jako człowieka, a nie moje kwalifikacje. Ja też powiedziałam, że nie mam zielonego, bladego i fioletowego pojęcia. Nie będę tutaj wymyślać, że wiem, jak u Was jest” (N2).

Rodzic jako nauczyciel/opiekun

Funkcję nauczycieli/opiekunów sprawowali również rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola. Zabieg ten podyktowany był po pierwsze tym, iż jak opisałam powyżej, właściciel nie odczuwał potrzeby zatrudniania osób posiadających formalne kwalifikacje nauczyciela wychowania przedszkolnego. Drugim powodem były trudności w znalezieniu odpowiednich osób do pracy. Sytuacja ta dotyczyła szczególnie nauczycieli języka angielskiego, którzy musieliby dojeżdżać do placówki na krótki czas prowadzenia zajęć. Trzecią przyczyną zatrudniania rodziców jako członków kadry była chęć bazowania na wewnętrznych zasobach społeczności.

Jeden z nauczycieli/opiekunów, który pracując w przedszkolu został ojcem, wspominał, iż dwoistość pełnionych ról pozwoliła mu na łączenie doświadczeń domowych i przedszkolnych:

Myślę, że to było fajne doświadczenie z tego powodu, że w pewnym momencie szło to takimi dwoma torami, że tu mogłem czegoś się nauczyć, a to przekładało się na tą sytuację w domu, a tego, co doczytałem czy dowiedziałem się odnośnie wychowania w tym temacie rodzicielstwa bliskości też mogłem stosować w pracy (N1/R).

Zadania rodziców zmieniały się w czasie, zależnie od sytuacyjnych potrzeb placówki. Mama, która prowadziła w przedszkolu zajęcia z języka angielskiego, opisywała, iż na początku pracy zakres jej obowiązków był zupełnie inny:

Na początku przy tym chaosie byłam (nauczycielem/opiekunem) wspomagającym, a ten angielski tak naprawdę wszedł trochę później. No, ale ten początkowy chaos to było potrzeba więcej ludzi, żeby to po prostu poogarniać. Tam jeszcze te sikające dzieci, te przebierania i to wszystko to było trochę inne. Ta taka robota u podstaw no zupełnie inna (R I/5/N).

Niektórzy z rodziców pozostawiali członkami kadry przedszkola nawet wtedy, kiedy ich dzieci już je opuszczały. Jedna z mam uczących angielskiego zaznaczyła, że jest gotowa prowadzić zajęcia z tego przedmiotu nawet wtedy, kiedy jej dziecko skończy przedszkole i pójdzie do szkoły: „Ja nie zakładam końca mojej pracy w przedszkolu z końcem tego, że będzie Jurek, ale nie wiem (...). Ja ze swojej strony mam na to przestrzeń, żeby zostać w przedszkolu na angielskim” (R I/2/N).

Wypowiedź ta wskazuje, iż uczęszczanie własnych dzieci do placówki nie było jedynym powodem podjęcia w niej pracy. Można wskazać trzy warianty przebiegu procesu włączania się rodziców w edukację przedszkolną:

- zaczynali jako nauczyciele, a potem kontynuowali w podwójnej roli nauczyciela-rodzica,
- od razu stawali się nauczycielem-rodzicem,
- zaczynali jako nauczyciel-rodzic, ale kontynuowali pracę jako nauczyciel.

5.3.2. Przyczyny wyboru przedszkola leśnego jako miejsca pracy

Osoby podejmujące pracę w charakterze nauczyciela/opiekuna w leśnym przedszkolu kierowały się różnymi motywacjami. Główne powody, przedstawiane podczas wywiadów, dotyczyły poszukiwania nowych doświadczeń, odpowiadających posiadanym poglądom.

Szukanie alternatyw

Część osób szukała innej pracy niż dotychczas, ze względu na osiągnięcie pewnego stopnia wypalenia zawodowego lub pojawiających się wątpliwości (np. związanych z pracą w korporacji). Była to zatem dla nich szansa na biograficzny punkt zwrotny, w którym można inaczej poukładać życiowe priorytety, oprzeć się na innych wartościach. Jedna z nauczycielek/opiekunek wspominała to tak:

To był taki mój wewnętrzny kryzys w mojej pracy, mój osobisty (...). Ja pracuję już w tym zawodzie 17 lat i miałam po prostu na skutek jednej pracy... bardzo się wiele

przemysleń we mnie obudziło i no miałam takie poczucie dużych nadużyć jakby w pracy. Zaczęłam się zastanawiać, czy dalej chcę wykonywać ten zawód, co jeszcze mogę robić, że właściwie nie mam żadnych umiejętności takich konkretnych (N3).

Zmiana dotychczasowego życia zawodowego nie zawsze była tak radykalna. Zdarzały się też przejścia z tradycyjnej placówki edukacyjnej do leśnej. Jedna z rozmówczyń, posiadająca doświadczenie pracy w standardowym przedszkolu, wspomniała o swojej ciekawości wobec nieznanej dotąd idei edukacji leśnej:

Przed wszystkim ciekawość moja zadziałała, że nigdy nie byłam w takim miejscu. Wiedziałam o dwóch takich (...) ale nadal to była magia dla mnie. I ja po prostu chciałam, wybrałam. Że chciałabym zobaczyć, jak jest przez cały rok. Jak to wygląda, jak m: się tworzy relacje z dziećmi na waszych jakby... No... Są to WASZE zasady. Stworzone przez was tutaj w tym miejscu (...) No i samo to. Warunki atmosferyczne, jak się z nimi radzi przez ten rok, jak radzą sobie dzieci (N2).

Potrzeba poszukiwania alternatywnej placówki edukacyjnej jako miejsca pracy nie zawsze wynikała z czystej ciekawości. Niekiedy był to efekt rozczarowania przedszkolami systemowymi. Jedna z nauczycielek/opiekunek - absolwentka pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej, zrażona doświadczeniami zdobytymi na uczelni i podczas praktyk, poszukiwała alternatywnych pedagogik. Tak przedstawia ten proces biograficzny

Myślę, że jakby sięgnąć takich początków, początków w ogóle i skąd ta decyzja, to wzięło się już na poziomie studiów pedagogicznych. Wiedziałam, że chcę pracować z dziećmi. Poszłam naturalnie na studia pedagogiczne. I będąc na wczesnoszkolnej i przedszkolnej strasznie poczułam to, będąc na praktykach konkretnie, że w ogóle to nie jest to i że bardzo trudno mi jest w tych miejscach i bardzo się tam sama po prostu źle czułam. W takim sensie, że widziałam, że dzieci bardzo mało doświadczają, że dorośli, kadra, która tam pracuje jest sfrustrowana (...). Jakoś po prostu uwierały mnie te miejsca w każdym możliwym sensie. No i poczułam się w takim potrzasku (śmiech), bo nagle sobie pomyślałam, Boże, przecież to miało być moje życie, a tutaj to wygląda zupełnie źle w ogóle (...). Więc zaczęłam szukać jak jakby, jak jest inaczej. (...) Z Uniwersytetu trochę tego nie wiedziałam, że w ogóle bardzo mało było tam informacji o tym, że w ogóle można inaczej, i że są inne ścieżki. (...) sama zaczęłam szukać, bo też wybierałam temat pracy magisterskiej i zaczęłam szukać właśnie jakie są alternatywy, jak można inaczej (...) I właśnie jedną z rzeczy, która była dla mnie bardzo ważna, było to, żeby być

jak najwięcej na zewnątrz i w ogóle w INNYM też kontakcie z dziećmi, w sensie, że to były takie dwie najważniejsze rzeczy, że właśnie dużo na zewnątrz i w podmiotowym traktowaniu (N5/P).

Warto zauważyć, że w tym przypadku rozczarowanie nie miało jedynie charakteru technicznego, ekonomicznego czy organizacyjnego, ale przede wszystkim etosowy. Praca w tradycyjnym przedszkolu nie umożliwiała samorealizacji, robienia w życiu tego, co ważne i satysfakcjonujące. Z tych względów, alternatywność przedszkola leśnego i jego mocne osadzenie na założeniach aksjologicznych, okazuje się być pozytywnym filtrem, przyciągającym osoby, dla których działanie zgodne z własnym powołaniem i etosem pracy wychowawczej jest ważne.

Zgodność poglądów na wychowanie

Wspomniana wcześniej samorealizacja zawodowa może mieć miejsce jedynie, kiedy zakładane przez nauczyciela cele i wartości są zgodne z profilem placówki. Niektórzy członkowie kadry, jako jeden z powodów podjęcia pracy w przedszkolu leśnym, podawali odczuwanie zgodności z właścicielem placówki w zakresie poglądów na wychowanie. Ten typ motywacji dotyczył nie tylko nauczycieli/opiekunów, ale również drugiej właścicielki, która zauważyła zgodność własnej perspektywy na wychowanie przedszkolne z wizjami założyciela:

I wtedy poznałam (...) człowieka, który prowadził przedszkole przede mną. I zaczął mi opowiadać o swoim miejscu i o tym, jak to u niego wygląda i po prostu wszystko, co mówił mi klikało. (...) Przyjechałam tam kilkukrotnie, ale też po wielu rozmowach z nim, po prostu czułam, że to wszystko, co tam widzę, mi bardzo pasuje (N5/P).

Intuicyjne poczucie wspólnoty ideowej okazało się na tyle silne, że pozwoliło nie tylko na podjęcie nowej pracy, ale również przejęcie właścicielskiej odpowiedzialności za całą placówkę.

Wspomnienia przyrodnicze

Z opowieści dotyczących przyczyn podjęcia pracy w leśnym przedszkolu wyłania się także wyraźna kategoria wspomnień przyrodniczych. Wielu pracowników odczuwało sentyment do spotkań z naturą, często mających miejsce w dzieciństwie, które na pewnym etapie ich życia uległy znacznemu ograniczeniu. Jedna z nauczycielek/opiekunek tak to wspominała:

Zawsze jak jeździłam na wakacje na wieś, to moja mama mówiła, że jestem zawsze najbrudniejszym dzieckiem z tych wszystkich wiejskich dzieci. Bo faktycznie ja zawsze jak gdzieś było błoto, to wsadziłam tam ręce. Jak gdzieś była kałuża, to w nią weszłam. W sensie ja uwielbiałam to od małego. I... Po prostu zawsze lubiłam pola, lasy. Jakby kochałam takie właśnie doświadczanie (N5/P).

Część przyrodniczych wspomnień odnosiła się również do harcerstwa:

I też myślę, że duży wpływ miało to, że całe życie tak naprawdę takie i dziecięce i młodzieńcze i wczesnodorosłe spędziłam w harcerstwie. (...) Ja potem sobie to gdzieś policzyłam, że... Ja byłam chyba na 18 czy 19 obozach, które trwały miesiąc. Więc jak to wszystko policzyć, to półtora roku życia mieszkałam w lesie. (...) I to jest takie, że ten las nagle się staje takim domem. Chodzisz po nim w klapkach, wiesz gdzie jakby jest taki korzeń, o który się potkniesz. (...) Wiesz, pod którym drzewem lubisz siadać, a pod którym siada kto inny zawsze i to jest jego drzewo. Więc ta przyroda po prostu... Szybko zaczęła mi się kojarzyć z takim domem po prostu. Z takim właśnie, że to jest naturalne tam przebywać i miłe (N5/P).

We wszystkich przywołanych wypowiedziach widoczne są pozytywne wspomnienia przyrody związane z okresem dzieciństwa rozmówców. Wydaje się, iż te doświadczenia przyczyniły się do późniejszej chęci przekazywania dzieciom wartości płynących z pobytu w naturze.

Przypadek, polecenie i znajomi

U niektórych osób podjęcie pracy następowało niejako z przypadku. Jedna z nauczycielek/opiekunek opisuje, iż wydarzyło się to na skutek poszukiwań przedszkola dla własnego dziecka:

Zbiegły się dwie sytuacje. Jedna, że ja nieustannie poszukiwałam miejsc dla dzieci. W ogóle też nie miałam pojęcia, że istnieją takie (przedszkola leśne). (...) Wpisywałam w Google w takiej trochę pustce „fajne przedszkole” i „inne przedszkole”. Coś jakby w ten deseń. Takich słów używałam, że mnie to gdzieś tam naprowadzi. I wyświetliły mi się właśnie XXX (nazwa przedszkola stanowiącego teren badań). I sama nazwa mi się tak spodobała bardzo. Mówię co to jest w ogóle? I najpierw byłam nakierowana na to, że to będzie miejsce, które może być potencjalnie dla mojego dziecka. Ja mówię, jejku, jak wspaniale, w ogóle coś tak innego, bo to zawsze miałam takie pragnienie jakby w sobie i czułam to tak intuicyjnie, że to byłoby najlepsze miejsce tego typu. Ale nie wiedziałam, że po

prostu takie funkcjonują. I gdy weszłam właśnie na stronę, zobaczyłam, że była oferta pracy. (...) I tak się długo nie zastanawiałam. Myślę, pojadę po prostu. Chciałabym poznać co to za ludzie, co oni tam robią, kto jest potrzebny do tej pracy. I wiedziałam, że jak się będę zastanawiać dłużej, to nie pojadę. Po prostu napisałam do Marka, bo tam był podany numer. Że chciałabym przyjechać, mimo że ogłoszenie już tam było z miesiąc. I on się zgodził. Powiedział, no to przyjeżdż, to spotkamy się (N3).

Inni nadmieniali, że dowiedzieli się o leśnym przedszkolu dzięki poleceniu znajomego:

Można by powiedzieć, że (dowiedziałem się) przez znajomą, gdyż ja szukałem pracy, ona wiedziała, że ja pracuję z dziećmi, chociaż trochę na innym polu, czyli na działaniach jakichś muzycznych, w warsztatach. No i ona знаła też Marka (założyciela przedszkola) i nas tak spiknęła. Spotkaliśmy się (...) i jakby zauroczyliśmy się chyba sobą, w sensie ja pomyślem, a on może y: moją osobą? I zaczęła się ta współpraca (N1/R).

5.3.3. Kwalifikacje kadry

Kompetencje nauczycieli

Na etapie rekrutacji wzajemne zrozumienie i wspólnota wartości były ważniejsze dla założyciela placówki od posiadania przez nauczycieli/opiekunów formalnych uprawnień do pracy z dziećmi w przedszkolu. W efekcie, kompetencje kadry były bardziej zróżnicowane niż w typowej placówce. Tak założyciel przedstawia tę różnorodność w wywiadzie dla czasopisma „Inny Świat”³¹:

Część naszego zespołu to osoby jak ja – po pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ale nie tylko. Mieliśmy w zespole muzykoterapeutę (...), jest również zaangażowana aktorka. (...) Przyjmując do nas osoby, nie mamy stricte wymagania, by był to koniecznie ktoś typu pedagog. Patrzymy z punktu widzenia człowieka, a nie samego papieru.

Część osób pracujących w przedszkolu posiadała zatem wykształcenie pedagogiczne, choć nie zawsze dające formalne uprawnienia do pracy nauczyciela wczesnej edukacji. Jedna z mam, która prowadziła w placówce zajęcia z języka angielskiego, tak opisała swoje doświadczenie zawodowe i wykształcenie:

³¹ Artykuł ten jest jednym z dokumentów, które poddawałam analizie.

R I/5/N: Ja głównie... uczyłam angielskiego, i w żłobku i w przedszkolu, ale też pracowałam jako pomoc (nauczyciela), ale za to w Hiszpanii. A tak to głównie (prowadziłam) warsztaty.

Badaczka: Bo Ty jesteś też pedagogiem po pedagogice, po animacji, tak?

R I/5/N: Profilaktyka i animacja społeczno-kulturalna, tak.

Najdłuższe doświadczenie pracy w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, posiadała nauczycielka z doświadczeniem pracy w placówkach systemowych, zarówno niepublicznych, jak i publicznych. Mimo posiadania bogatego doświadczenia i kierunkowego wykształcenia, nie zetknęła się ona jednak wcześniej z koncepcją edukacji plenerowej.

Niektórzy członkowie kadry pracowali wcześniej z dziećmi, choć w innej grupie wiekowej i w mniej angażującej formule. Jeden z nauczycieli/opiekunów o swoim doświadczeniu mówił:

Głównie warsztaty, albo takie projekty kilkutygodniowe, gdzie raczej to się opierało na tworzeniu muzyki, na tworzeniu instrumentów, (...) na wspólnym śpiewaniu, na wspólnym rozmawianiu. I raczej to była też młodzież trochę... znaczy dzieci starsze, nie miałem takiego kompletnie dobrze ogarniętego tematu maluchów takich (N1/R).

Byli i tacy, którzy w ogóle nie mieli wykształcenia pedagogicznego, ani większych doświadczeń pracy z dziećmi w placówkach edukacyjnych. Swoje zaangażowanie i metodykę opierali na doświadczeniach prywatnych, zwykle z własnymi dziećmi, oraz rozmowach z bardziej doświadczonymi kolegami i na literaturze. Jedna z członkiń kadry tak to przedstawiała: „Nie mam doświadczenia, nie mam wykształcenia w tym kierunku, ale mam dwoje dzieci, przeczytałam mnóstwo książek, bo sama nie czułam się wyposażona jakby w kierunku takim wychowawczym” (N3).

Mimo otwartej i włączającej postawy założyciela przedszkola, ci z wychowawców, którzy nie posiadali kierunkowego wykształcenia ani doświadczenia w pracy z dziećmi, często czuli się mniej przydatni i samodzielni niż ich wykształceni koledzy. Jedna z nauczycielek/opiekunek tak to przedstawiała:

Ja odczuwałam brak, jakby brak tego przygotowania. Brak taki... że to nie jest też taka sytuacja, że jakby każdy tam może być, byle był tylko miły i jakoś w miarę empatyczny. I ja odczuwałam jakby brak przygotowania w ogóle. (...) Widziałam różnicę ogromną, przepaść między moją... taką sprawczością i wiedzą. (...) I jak widziałam na przykład takie sytuacje, gdzie, że Basia jest sama, albo jak Ty byłaś

sama i gdzieś tam się te grupy podzieliły i myślę, jakbym ja nagle miała być sama z tymi dziećmi, to wtedy dopiero zobaczyłam, że mimo że one są super i jakby są takie warunki, to że jest jakiś brak po prostu w tym... w tej całej drodze takiej z wyboru, właśnie w wykształceniu, świadomości, w dojrzałości takiej (N3).

Opisywane zagubienie lub brak gotowości samodzielnego podejmowania obowiązków wychowawczych, w niektórych przypadkach, miało wpływ nie tylko na odczuwającą je osobę, ale także na resztę kadry, a w efekcie na funkcjonowanie dzieci.

Podczas wywiadu z właścicielem placówki rozmawialiśmy również o kadrach innych leśnych przedszkoli, w których miał on okazję odbyć wizyty studyjne. Okazało się, iż zatrudnianie osób o zróżnicowanym wykształceniu i doświadczeniu zawodowym było praktykowane również w nich. Tak mówił o zespołach tworzących zaprzyjaźnione przedszkola leśne: „Ania była tylko po (pedagogice) waldorfskiej, Nikodem, no to on skończył, tak jak ja, licencjat i (podyplomowe studia) waldorfskie. (...) U Ani to był muzyk, psycholog, miks” (N4/P).

Warto zaznaczyć, iż obecnie w większości przedszkoli leśnych w Polsce przynajmniej jedna osoba w grupie posiada kwalifikacje nauczyciela wychowania przedszkolnego. Sytuacja ta dotyczy zarówno placówek funkcjonujących na zasadzie działalności gospodarczej jak i punktów przedszkolnych czy przedszkoli niepublicznych (Łoboda, 2025, s. 42–44).

Kompetencje nauczycieli w opiniach rodziców

Placówka stanowiąca teren moich badań powstała w wyniku niezgody na aktualny stan głównego nurtu wczesnej edukacji w Polsce. Alternatywy wobec niego poszukiwał założyciel, ale także, jak wskazywałam wcześniej, część osób posiadających doświadczenie pracy w placówkach systemowych lub formalne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji. Przede wszystkim jednak, alternatywnych placówek poszukiwali rodzice dzieci w wieku przedszkolnym.

Zasadne wydawało mi się wobec tego zbadanie ich opinii na temat kwalifikacji nauczycieli/opiekunów zatrudnianych w leśnym przedszkolu, do którego zdecydowali się zapisać dzieci. Nasycając kategorię nauczycielskich kompetencji, zorientowałam się, że jedynie niektórzy z rodziców zainteresowali się kadrami przedszkola. Wśród nich, większość poprzestała na zapoznaniu się z biogramami umieszczonymi na stronie internetowej placówki. Pozostałe osoby nie przejawiały głębszego zainteresowania formalnymi

kwalifikacjami nauczycieli/opiekunów. Ważne było za to ich nastawienie, zaangażowanie i pasja, co tak przedstawiła jedna z mam:

R I/5/N: Nie jest dla mnie bardzo ważne, żeby ktoś miał wykształcenie wyższe, magisterskie, pedagogiczne. Bo to nie robi najlepszego nauczyciela według mnie. Wręcz może czasami przeszkadzać.

Badaczka: Mhm, a czemu?

R I/5/N: Ze względu na to, co jest wpajane ludziom podczas studiów. Czasami otwartość i wrażliwość, to jest mega, mega istotne. (...) No i... Trzeba to lubić. Mi się wydaje, że przede wszystkim trzeba to lubić. Lubić być na dworze i lubić być z dziećmi. A nie każdy magister pedagogiki lubi być z dziećmi, niestety.

Jeden z ojców wypowiedział się w podobnym tonie: „większe znaczenie ma dla mnie to, że ktoś cały czas szuka, poprawia, edukuje się na bieżąco, nie musi mieć wykształcenia pedagogicznego. Ważne, że po prostu szuka tych informacji” (R I/7).

Wyjątek stanowiła pojedyncza wypowiedź wskazująca na potrzebę sprawdzenia „czy aby wszyscy mają wykształcenie, czy ono jest potwierdzone, formalne, czy to są wyłącznie jakieś kursy” (R I/6).

Alternatywna forma edukacji, za którą często uważa się przedszkole leśne, przyciągała też rodziców nastawionych antysystemowo. Dla nich, marginalizacja formalnych kwalifikacji była rodzajem kontestacji systemu i afirmacji tego, co niesystemowe – autentycznych relacji i „naturalnych” kompetencji społecznych. Jedna z mam tak przedstawiła swoje stanowisko w tej kwestii:

Nie interesują mnie te kwalifikacje, bo te kwalifikacje daje ten system, którego ja nie trawię i nie znoszę i nie zgadzam się z nim, więc jego kwalifikacje są nawet dla mnie antykwifikacjami (...). Chyba bym się nawet pokusiła o stwierdzenie, że lepiej, żeby takie miejsce prowadził malarz, szewc, albo dekarz, bo on nie ma tego obciążenia, (...) (które) ma nauczyciel, wiesz, systemowy, który w którymś momencie będzie musiał się z tego otrząsnąć, a to jest bardzo trudne (R I/9).

W całej rozmowie prowadzonej w ramach wywiadu, ale także podczas trwania obserwacji, osoba ta odnosiła się do złych doświadczeń związanych z własną edukacją, która miała miejsce w standardowych placówkach „systemowych”. Dodatkowym obciążeniem były trudne doświadczenia edukacyjne jej najstarszego dziecka.

Większość rodziców nie miała także wiedzy dotyczącej standardów kształcenia nauczycieli (szczególnie przedszkolnych) i wymaganych od nich kompetencji. Obdarzali właściciela i kadrę placówki dużym zaufaniem w tym zakresie.

Dokształcanie się nauczycieli

Ze względu na zróżnicowany poziom i charakter doświadczeń zawodowych, członkowie kadry praktykowali różne formy doskonalenia się w obszarze opieki i wychowania, w szczególności w zakresie wczesnej edukacji. Część osób wspominała o czerpaniu z doświadczeń innych i uczeniu się w trakcie pracy:

Ja przyszedłam i dopiero poznawałam, przyglądałam się na czym polega ta relacja właśnie opiekuna. (...) (Właściciel przedszkola) powiedział też, że on jakby... Ponieważ on w tym kierunku wykształcenie ma i że on będzie jakby... będzie służył mi też swoją wiedzą, że mogę przyjść do niego z każdym pytaniem. Że on też będzie obserwował mnie. (...) No i tak dużo rozmawialiśmy... I po prostu o tych różnych ideach, ale też ideologiach. Co tak, co nie. Jak on to rozumie. Co jest dobre, co nie jest dobre w relacji z dzieckiem. Jak reagować właśnie na emocje (N3).

Sam założyciel przedszkola wspominał zaś: „Brakowało mi nauczyciela, od którego mógłbym się trochę nauczyć” (N4/P). Być może to spowodowało, iż oferował wsparcie innym.

Niezwykle ważnym źródłem wiedzy były własne doświadczenia rodzicielskie nauczycieli/opiekunów. Jeden z nich tak przedstawia znaczenie ojcostwa jako motywację oraz źródło praktyki:

Poznałem jakby te różne rodzaje tych metod wychowawczych. Chociażby ten waldorfski, czy potem jakby to mocno weszło, już po urodzeniu Roksany, czyli takie rodzicielstwo bliskości. Jakby to zdeterminowało też, że musiałem się uczyć (śmiech) poprzez, no nie wiem, jakieś też webinary, poprzez czytanie książek (N1/R).

Formy doskonalenia zawodowego, takie jak kursy czy szkolenia, wymieniła tylko jedna z nauczycielek/opiekunek:

Byłam na takim długim, 14-miesięcznym kursie dla nauczycieli szkół i przedszkoli leśnych. No i tam też (...) poznałam bardzo dużo osób, z którymi faktycznie bardzo mocno mieliśmy te tematy (...). To było naprawdę super wartościowe, a też (...) my się spotkaliśmy tam w dużej mierze na bardzo podobnych etapach. Trochę na początku takiej leśnej drogi. Wszyscy byliśmy w takim momencie „Ła! To jest wspaniałe, to jest super”. Jednocześnie dużo pytań nam się rodziło, więc faktycznie bardzo to mi pomogło gdzieś odbić się z moimi różnymi wątpliwościami, pytaniami, ale też właśnie w sobie ułożyć niektóre rzeczy, więc w dużej mierze

faktycznie relacje z innymi nauczycielami, ale w bardzo dużej mierze terapia (N5/P).

Motywy terapii, a nawet przewagi praktyk psychologicznych, w szczególności psychoterapeutycznych, nad pedagogiką, pojawia się w zebranych danych wielokrotnie, w odniesieniu do różnych kategorii teoretycznych. Być może jest to wynikiem braku kształcenia kompetencji relacyjnych, emocjonalnych, tzw. „miękkich” oraz refleksyjności w toku studiów pedagogicznych odbytych przez osoby uczestniczące w badaniu. Nie bez znaczenia może być też wysoki status psychologii w dyskursie nauk społecznych, który powoduje naturalną tendencję poszukiwania rozwiązań kwestii związanych z funkcjonowaniem człowieka w tym obszarze, co dzieje się mimo obecności bardziej wyspecjalizowanej dyscypliny naukowej (pedagogiki), choć niestety obdarzonej znacznie niższym statusem i zaufaniem społecznym (Śliwowski, 2013).

5.3.4. Trudności w pracy leśnego nauczyciela/opiekuna

Praca w specyficznych warunkach, takich jak przebywanie na zewnątrz przez cały rok, w każdą pogodę, przy jednoczesnej wysokiej uważności i responsywności na potrzeby dzieci, wpływała na kondycję nauczycieli/opiekunów, zarówno w obszarze fizycznym jak i psychicznym oraz emocjonalnym. Wyczerpanie pogłębiało się również ze względu na małą liczbę kadry oraz brak specjalistów z zakresu wspierania rozwoju dzieci, co z kolei spowodowane było ograniczonym budżetem, opierającym się na wpłatach rodziców.

Zmęczenie fizyczne

Z analizy danych wyłania się obraz zmęczenia fizycznego, związanego z obowiązkami pozadydaktycznymi, które kadra wykonywała. Należały do nich przygotowywanie posiłków, sprzątanie, dbałość o teren, konserwacja i prace techniczne oraz przygotowywanie opału i palenie w piecu w zimniejszych miesiącach. Podczas jednego z zimowych dni zanotowałam w dzienniku: „Kucam zawsze, gdy dźwigam takie ciężkie rzeczy jak wiadro z drewnem, żeby nie uszkodzić sobie kręgosłupa” (Dz. o., 27.01.22). Podobnie przygotowywanie posiłków czy sprzątanie, mimo niewątpliwiej wartości edukacyjnej dla dzieci, wymagało wysiłku przekraczającego niekiedy możliwości nauczycieli/opiekunów. Jeden z nich wspominał: „Wydaje mi się, że to było za dużo, nie? Myślę, że potrzebne było wsparcie w osobie jakiejś albo w zrzuconiu

tego na zewnętrzną firmę typu catering” (N1/R). Podobnie wypowiadała się inna osoba z kadry:

Tak czasami patrzę po nas, że jest tego dużo (...), żeby porobić te wszystkie zupy, żeby tam było na podwieczorek wszystko. No to faktycznie czasami jest trochę tego biegania. I też dochodzą dni, że nie wiem, no zimą (...) trzeba będzie też jeszcze w domku coś tam w ciągu dnia poprawić, bo się błoto nanosi czy coś (N2).

Zmęczenie fizyczne wynikało również z warunków atmosferycznych. Widoczna była jednak znajomość wpływu pogody na własną pracę i wprowadzanie w związku z tym środków zapobiegawczych. Podczas letnich upałów notowałam np.: „<O 14 już powoli czuję, że mam mniej cierpliwości ze zmęczenia>. {Jest już bardzo gorąco.}” (Dz. o., 16.08.22). Podobne odczucia miała inna nauczycielka/opiekunka: „My same nawet chyba jesteśmy, mam takie wrażenie, że jak jest gorący dzień i jest ich dwadzieścia dwoje (dzieci), to jednak jesteśmy zmęczone” (N2).

Zimą, kiedy w pojedyncze dni temperatury spadały znacznie poniżej 0°C, nauczyciele/opiekunowie musieli uważać na to, jak i ile mówią na zewnątrz, żeby nie spowodować podrażnienia gardła. O tej porze roku odczuwane było również szybsze zmęczenie wynikające z większego zużycia energii poświęcanej na ogrzewanie organizmu oraz potrzeba ogrzania się w budynku. Jedna z nauczycielek/opiekunek tak opisywała swoje odczucia:

Dla mnie było trudno, jak były takie mroźne dni i tyle godzin trzeba było wytrzymać. (...) czyli jakby mierzenie się z taką, jakby przymusowym (śmiech) trochę byciem (na dworze), niezależnie od pogody. (...) I się często czułam, że już tego nie chcę i muszę robić to na siłę, nie? Że jestem mokra, mam zgrabiące ręce. I (...) że z własnego wyboru bym już dawno była w domu (N3).

Zwróciła jednocześnie uwagę na różnice w odczuwaniu zimna u dzieci i dorosłych:

No, ale właśnie widzę, że to ja jako dorosła miałam, bo dzieci nie były też przymuszane, tak, jak ktoś na przykład było mu zimno, to zawsze jest ta możliwość. To bardziej ja jako dorosły nie miałam tej możliwości, no bo myślę, no ja się schowam, a dzieci na dworze, no to nie bardzo (N3).



Fot.3. Jesienne warunki pracy



Fot. 4. Zimowy ubiór nauczyciela

Powstaje swoisty paradoks długotrwałego przebywania na łonie natury, która z jednej strony pozwala aktywnie odpocząć, ale z drugiej niesie ryzyko zmęczenia i wyczerpania. Jedna z nauczycielek tak to opisała: „Ta przestrzeń, to świeże powietrze, ten ruch, to jest super, aczkolwiek też tak, no przy całym dniu oczywiście bardzo męczące też i trzeba się do tego przyzwyczaić” (R I/5/N).

Zmęczenie psychiczno-emocjonalne

Dominującym typem zmęczenia, pojawiającym się zarówno w wypowiedziach zebranych podczas wywiadów jak i w moich notatkach terenowych, było zmęczenie psychiczno-emocjonalne. Uwzględniając wielość swych ról, przyglądałam się własnej pracy pedagogicznej, zauważając niekiedy: „Jestem dziś już zmęczona całym tygodniem i muszę uważać, bo wtedy dużo łatwiej i szybciej tracę cierpliwość do dzieci” (Dz. o., 24.03.22). Inni nauczyciele/opiekunowie potwierdzali dotkliwie nieraz odczuwanie tego rodzaju zmęczenia: „Kiedyś... Po prostu nawet chyba płakałam, mówię (...) jejkuś, ja czuję się taka umęczona, jakby to trwało/, ten piątek, jakoś mnie tak zmęczył w ogóle” (N3).

Autodiagnostując własną kondycję psychiczną, nauczyciele/opiekunowie byli świadomi związanej z nią potrzeby odpoczynku, która jednak nie zawsze mogła zostać zaspokojona. Pierwszy właściciel placówki zaznaczał:

Jeżeli mam być uważny (na potrzeby) dziecka, to potrzebuję czasu wolnego, takich przerw, gdzie mogę odpocząć. (...) Trochę mi na przykład lockdown covidowy pomógł, że mnie zatrzymał, że byłem bardzo przekroczony i że przez to, że przez chwilę mogłem nie pracować, to w ogóle mi pokazało, wiesz, jak ja dużo pracowałem (wcześniej) (N4/P).

Nadmierne przytłoczenie obowiązkami związanymi z prowadzeniem leśnego przedszkola spowodowało podjęcie decyzji o przekazaniu placówki w ręce kolejnej osoby, która kompleksowo opisuje trudne strony pracy w tego rodzaju przedszkolu:

To jest makabryczne w tej pracy, że nie ma zmiłuj. Po prostu, że trzeba zapieprzać, że po prostu, jakby oczywiście czasami są takie dni, że jest spokojnie, jest mniej dzieci. Czasami bywają. Ale czasami ich nie ma. I po prostu, jesteś w takiej sytuacji gdzie, no wyobrażam sobie, że w innych pracach schowasz się za komputerem, trochę będziesz udawać, że pracujesz. Tutaj się nie da udawać, że pracujesz, jakby, albo po prostu, albo bardzo rzadko się da. A tak to po prostu jesteś ciągle na linii frontu, nie? Że ciągle doświadczasz emocji dzieci. Ciągłe doświadczasz właśnie ruchu. Ruchu dużo takiego właśnie jesteś tu, jesteś tam. Właśnie też swoich takich ograniczeń jeśli chodzi o temperaturę, o to, że tutaj ci ręce zmarzną, tutaj coś. (...) I bardzo często tak bywa, że nie ma taryfy ulgowej, że właśnie, po prostu, przychodzą dzieci i przyklejasz sobie uśmiech na twarz trochę (śmiej). Nie mówię o takiej jakiejś sztucznej wesołości, ale jesteś w gotowości po prostu. Mimo, że czasami w ogóle nie czujesz się gotowy, nie? To i tak, po prostu wydrapujesz jakieś takie procenty baterii nie wiadomo skąd, i faktycznie po takim dniu, jak wczoraj, czuję się bardzo, bardzo zmęczona (...). I że czasami bywa taki tydzień na przykład, że właśnie jest, nie wiem, niższe zasoby kadry, ktoś jest chory, coś tam. I czuję, że takie tygodnie bardzo dużo mnie kosztują. I trochę myślę o tym w takiej szerszej perspektywie i widać też to przez przemiał nauczycieli w tym fachu, że faktycznie zasoby się gdzieś kończą. No i po prostu tak długodystansowo jest ta praca bardzo trudna. (...) No więc to myślę, że taki największy jej minus (N5/P).

Czynnikiem najbardziej obciążającym psychicznie było stałe utrzymywanie wysokiego poziomu skupienia i uważności. Jedna z nauczycielek/opiekunek wyjawiała, iż odczuwała ciągły stres związany z tym, „żeby nikt nie wyszedł, żeby liczba dzieci się zgadzała” (N2).

W warunkach leśnej edukacji dodatkowym polem uwagi jest otoczenie naturalne, które zwykle nieustająco dostarcza nowych wyzwań. Członkowie kadry potwierdzali, iż dbałość o bezpieczeństwo była głównym czynnikiem wpływającym na zmęczenie. Jedna z osób tak to opisywała:

A propos trudnych rzeczy w robocie dla mnie, to dbanie o bezpieczeństwo (śmiej). W sensie, że w ogóle myślenie o bezpieczeństwie i takie... Odpowiedzialność, (...), że to jest taka gigantyczna, gigantyczna, bardzo napinająca rzecz. Że faktycznie myślenie o bezpieczeństwie dzieci, taka uważność, tym bardziej w tej leśnej przestrzeni (N5/P).

Ta sama nauczycielka/opiekunka przedstawiła swoją ważną obserwację dotyczącą porównania pracy z grupą dzieci w zamkniętej przestrzeni i na dworze:

Ostatnio tak było, że dzieci na chwilę weszły do sali, (...) jak ten mróz był i coś robiliśmy, i oni siedzieli wszyscy przy nas, po prostu coś tam... Ktoś czytał, ktoś kończył bułeczki... I ja tak nagle się zatrzymałam i sobie pomyślałam, Boże, oni są wszyscy tutaj, że w ogóle jaka to jest inna praca, jak te dzieci są w jednym pomieszczeniu i patrzysz i wszystkie są na Twoich oczach. E: i w ogóle taki spokój poczułam (śmiej), szczerze mówiąc, na moment, nie? (...) W sensie, nie chcę tak pracować, ale jakie to jest błogosławieństwo, że właśnie no, ta chwila minęła i ktoś już się wspinał na drzewo, a ktoś jechał sankami, a ktoś coś tam... I że faktycznie... To jest bardzo, bardzo duże wyzwanie, które niesie za sobą... No też tak właśnie takie napięcie po prostu, które jest zawsze, nie? To poczucie odpowiedzialności (N5/P).

Mimo odczuwanego napięcia, większość nauczycieli/opiekunów wskazywała jednak, iż korzyści pracy plenerowej zwykle przewyższają poczucie spokoju, jakie daje praca w pomieszczeniu.

Poza wspomnianym wcześniej dostrzeganiem potrzeby odpoczynku wskazano również na rozwiązania mogące poprawiać dobrostan psychiczny leśnych nauczycieli, przede wszystkim na profesjonalną superwizję. Niestety realizację tego pomysłu uniemożliwiały względy finansowe.

Braki kadrowe

Braki kadrowe wynikały najczęściej z choroby, konieczności opieki nad własnym dzieckiem lub udziałem w szkoleniach. Ze względu na to, iż większość opiekunów nie

pracowała na pełen etat, możliwe było niekiedy wzajemne zastępstwo, które wiązało się jednak z rezygnacją z innych, pozaprzedzkolnych obowiązków.

Nie zawsze jednak zastępstwo było możliwe, co wymuszało pracę w trakcie choroby. Praca taka była często nie tylko bardziej obciążająca, ale również niższej jakości, choćby z powodu ograniczeń komunikacyjnych, tak jak w opisywanym fragmencie: „W środę praktycznie straciłam głos i porozumiewałam się z dziećmi dużo gestami. Nadal jestem przeziębiona i słabo się czuję” (Dz. o., 07.11.22). Poczucie obowiązku sprawiało, iż nauczyciele wielokrotnie stawiali się w pracy mimo złego samopoczucia, o czym świadczyć mogą wypowiedzi takie jak: „{Rano jest 0°C}. Jestem znów chora. Boli mnie gardło, nie mam siły. Wiem, że za bardzo nie ma kto mnie zastąpić, chociaż mam umowę o pracę” (Dz. o., 22.11.22).

Mimo wspomianej już mniejszej liczebności grup w stosunku do liczby opiekunów, w porównaniu do standardowych placówek, zarówno nauczyciele, jak i rodzice, wskazywali, iż liczba opiekunów mogłaby być jeszcze większa. Jedna z mam wspominała:

R I/1: Jedyne co bym zmieniała, to dodatkowego ewentualnie opiekuna, bo jest was mało.

Badaczka: Czyli żeby w ciągu dnia było, tak jak jest teraz dwóch, to na przykład trzy osoby?

R I/1: Trzy osoby, i wtedy też jest większa kontrola, znaczy po prostu wiesz, jesteście w stanie lepiej się zaopiekować tymi dziećmi mniejszymi, które tego potrzebują. Na przykład się zagrzać w zimę, zagrzać się w domku.

Zdarzało się, iż w ramach zastępstwa, funkcję opiekuna doraźnie sprawowali rodzice lub osoba zatrudniana jako pomoc nauczyciela w drugiej grupie. Widoczny był jednak niedostatek ich kompetencji. Sytuację tego rodzaju opisywałam w notatkach terenowych: „Jestem dziś wyjątkowo z Ireną, <przez co jest trochę chaotycznie>, bo ona nie wie dokładnie gdzie, co u nas jest i jakie mamy zasady” (Dziennik obserwacji, 12.09.22). Sama opisywana miała podobne odczucia, o których wspominała podczas wywiadu:

Były takie na przykład piątki, że Ty szłaś na klub sześciolatka z dziećmi. I jeszcze był Stanisław. I byłam ja. I jak byłam tylko tak z boku, jako właśnie pani z zupą i tak dalej, to wydawało mi się, że to się dzieje samo. Ale kiedy Staszek poszedł

i zostawił mi tam, nie wiem, ośmioro dzieci i on był w innej przestrzeni, bo grupa się rozwarstwiła, to ja miałam takie poczucie zagubienia w ogóle (N3).

Sprawowanie opieki przez rodziców miało także wpływ na ich własne dzieci. Pewnego razu podczas pracy z jedną z mam zapisałam: „Aga była dużo przy Oktawii, która chciała jej pokazywać różne rzeczy i (...) nie za bardzo korzystała z zabawy z rówieśnikami tylko snuła się za mamą” (Dz. o., 07.03.23).

Bywało, iż znalezienie osoby na zastępstwo nie było łatwe i wiązało się z poczuciem niepewności, czy w ogóle uda się zapewnić właściwą opiekę. Pewnego dnia zanotowałam:

Wczoraj wieczorem Marek dzwonił do mnie z informacją, że Karolina ma jelitówkę i nie będzie jej dziś w pracy. Dzwonił do Ireny (pomocy z drugiej grupy) i mamy Wiktorii, ale żadna z nich nie mogła. Zgodziła się mama Oktawii z naszej grupy (Dz. o., 07.03.23).

W sytuacjach, w których znalezienie zastępstwa w ogóle nie było możliwe, osoba będąca danego dnia w pracy starała się wykonywać obowiązki niejako podwójnie. Dowodem mogą być wpisy w dzienniku, takie jak: „Siadam pod wiatą z sześciolatkami, a jednocześnie pilnuję pozostałych dzieci strugających obok nas” (Dz. o., 16.05.22). Także dzieci były proszone wówczas o współpracę i podporządkowanie się dodatkowym zasadom bezpieczeństwa. Podczas jednego z takich dni, odnotowałam: „Jestem sama z dziećmi, a muszę naszykować ciasto na bułki i wszystko do ich lepienia. Mówię to dzieciom i wyjaśniam, że dlatego muszę wiedzieć, gdzie się będą bawić” (Dz. o., 28.09.22).

Braki kadrowe - specjaliści

Oddzielną trudnością dostrzeganą w związku z brakami kadrowymi była nieobecność specjalistów takich jak np. nauczyciel współorganizujący kształcenie, psycholog, logopeda itp. Ważne zdanie na ten temat wyraziła jedna z nauczycielek mająca doświadczenie pracy w placówkach systemowych:

Jeśli chodzi o dzieci, które potrzebują pomocy tu i teraz, nieważne jak będziemy dla nich miłe, czułe i będziemy mieć jakieś, nie wiem, samoświadomość, jak z nimi pracować, to my sobie nie poradzimy i tak. To jest mega trudne, bo w systemowej placówce pewnie by było inaczej (fragment wywiadu z N2).

Praktyka pokazuje, że często dzieci z różnorodnymi trudnościami rozwojowymi, neuroatypowe, czy z różnych powodów nie odnajdujące się w realiach placówek tradycyjnych, trafiają do przedszkoli leśnych, których organizacja sprzyja realizacji potrzeb

rozwojowych dzieci, chociażby takich jak odpowiednia dawka ruchu na świeżym powietrzu, brak nadmiaru bodźców, zdrowa dieta, indywidualizacja procesu wychowania i nauczania/uczenia się. Niestety, zgodnie z powyższą wypowiedzią, niekiedy kompetencje kadry okazywały się niewystarczające.

Niektóre dzieci wymagały ciągłego, indywidualnego wsparcia, co było szczególnie trudne, nawet wobec dość wysokiej liczby kadry w grupie. Sytuacje te opisywałam w notatkach, takich jak np.: „Jeden z chłopców dostaje ataku szału w szklarni. Rzuca ziemią na oślep, krzyczy, miota się. Zabieram go na hamak uspokoić” (Dz. o., 22.01.22). Opiekunowie utrzymywali stały kontakt z rodzicami tych dzieci i konsultowali takie sytuacje na bieżąco, wskazując także na potrzebę szerszej diagnozy psychologicznej i lekarskiej. Choć były to pojedyncze przypadki, zazwyczaj kończyły się one zakończeniem współpracy i zmianą placówki albo kontynuacją opieki lub przygotowania przedszkolnego w warunkach domowych.

5.3.5. Zalety pracy w leśnym przedszkolu

Zgodność z własnymi przekonaniem

Pierwszym obszarem zalet pracy w leśnym przedszkolu, wskazywanym przez nauczycieli/opiekunów, była zgodność z ich wizjami wychowywania dzieci oraz przyjazna atmosfera bliskości i zaufania. Jedna z mam, pełniąca w placówce jednocześnie rolę opiekunki i nauczycielki języka angielskiego, wskazywała na następujące zalety:

Przestrzeń, to jest jedna rzecz. Też taka: atmosfera też była bardzo ważna. Jakby tam bez żadnych krzyków, bez żadnych... po prostu współbycie...I robienie, no i tworzenie tej przestrzeni do rozwoju dla tych dzieci, no to to jest... to zdecydowanie zgodne z moją ideą wychowywania dzieci. Więc czułam się w porządku, czułam się też bardzo dobrze ze sobą , z moją głową i z moimi ideami w takiej przestrzeni (R I/5/N).

Nauczycielka, a jednocześnie prowadząca przedszkole, wspominała z kolei, iż odczuwała „duże poczucie sprawstwa. Takie właśnie, że (...) faktycznie rzeczy są w moich rękach” (N5/P). Wspominała także szerzej:

Dla mnie jako dorosłej, co jeszcze? No myślę, że właśnie też taka, bardzo głębokie poczucie sensu w ogóle tego, ale to myślę, że... W sensie, że myślę, że generalnie w pracy z dziećmi, ale tutaj, że czuję, że tu nie ma ściemy po prostu. Że nie ma za

bardzo takich miejsc, gdzie przysmykam oczy i myślę sobie, że coś jest zgniłym kompromisem.

Widoczne w jej wypowiedzi było również nawiązanie do relacji między opiekunami, dziećmi i rodzicami:

Też czuję, że to jest takie miejsce, które zaprasza do tych relacji. Że rodzice między sobą mają tu bliskie relacje. Dzieci między sobą mają bliskie relacje. I właśnie lubię też być w takim miejscu. To jest dla mnie taka cenna strefa tego, że właśnie jest tam wioskowo. I że czuję się częścią jakiejś wioski. Że to nie jest właśnie jakaś taka, zbiór jednostek, przechowywalnia dzieci. Tylko właśnie... Jesteśmy tak przy sobie. I to jest cenne.

Wpływ przebywania na dworze na samopoczucie

Podczas wywiadów nauczyciele/opiekunowie kilkakrotnie wspominali także o obserwowanych u siebie zmianach, wynikających ze zwiększenia ilości czasu spędzanego na zewnątrz, w otoczeniu przyrody. Wypowiedzi te dotyczyły zarówno aspektów zdrowia fizycznego, jak i psychicznego, jak np.:

Miałam poczucie takie, jak już wracałam do siebie, mówię, jejku, jak fajnie, że ja byłam cały dzień na zewnątrz, że się czuję taka natleniona, że mogłam oddychać takim wspaniałym powietrzem, że zupełnie inaczej funkcjonowałam. (...) czułam taką po prostu fizycznie, że to bardzo buduje i że inaczej funkcjonuje mózg, że ciało, miałam takie żywe, obudzone przez te różne tam właśnie doświadczenia pogody (N3).

Nauczycielka pełniąca jednocześnie funkcję osoby prowadzącej przedszkole, wyrażała wdzięczność za możliwość pracy w plenerze:

Cieszę się, (...) że po prostu spędzam czas na dworze, nie? Że to dla własnego zdrowia w ogóle. Myślę sobie, że to jest cudowne, że, takiego psychicznego i fizycznego, że po prostu mogę pracować na dworze każdego dnia. Za to dziękuję (N5/P).

Zwróciła ona jednocześnie uwagę na zauważalny wzrost odporności:

Pierwszy rok mojej pracy w przedszkolu był taki, że jeszcze chorowałam trochę, a teraz od... Ojejku, no od półtora roku naprawdę... No ja nie choruję w sumie w ogóle... To jest niesamowite. Miałam z dwa miesiące temu jakieś przeziębienie, jakiś katar, ale poza tym nic, zero po prostu. Więc, i myślę, że to jest naprawdę super zasługa bycia na dworze (N5/P).

Kolejna z mam, która prowadziła zajęcia językowe w placówce będącej terenem badań, ale także w standardowych przedszkolach, gdzie zajęcia odbywały się w budynkach, porównywała swoje samopoczucie:

Cieszę się na przykład, że jestem dwa dni też właśnie na zajęciach w przedszkolu leśnym, bo to po pierwsze jest fajne doświadczenie dla mnie tam być, po drugie, to jest dla mnie taki wydech, że ja też jestem na dworze i czuję się wtedy, czasami jest tak zimno i ręce mi m/, może nie marzną, ale tak nawet czasami mówię (...), że dzisiaj czuję, że żyję, że jest mi tak rześko i fajnie, że mogę wyjść (R I/2/N).

W powyższej wypowiedzi widoczny jest moment zachwiania, świadczący o dostrzeganiu pewnych niedogodności, ale jednocześnie płynących z nich korzyści zdrowotnych.

Doświadczenie przyrody

Oprócz pozytywnych doświadczeń związanych z przebywaniem na dworze w różnych warunkach pogodowych, rozmówcy wymieniali także odczucia związane z możliwością całorocznej obserwacji natury. Jedna z nauczycielek/opiekunek wspominała w wywiadzie co dało jej bycie w przyrodzie:

Na pewno obudziło we mnie to, przywróciło może, no, ale i obudziło, taką uważność, którą cały czas widzę teraz, a myślę, że nie miałam takiej, na bardzo drobne zmiany (...) które się dzieją w przyrodzie, czyli coś/ ale potem myślę, że to się przekłada na inne sfery życia. Czyli, na przykład, jak ja mam dzieci, to widzę, jakby, oni są takim obrazem takiej przyrody, takiego krajobrazu i widzę zmianę. Coś tu się pojawiło, a czegoś nie było. I myślę, że nie miałam tej uważności takiej. I że jest wielkie wydarzenie, na przykład, że wyrósł kwiatek, jeden. I wszyscy go widzą i chodzą wokół niego. (...) Zwłaszcza w tym czasie, kiedy to się tak dopiero odradza. Taka dbałość w ogóle, czyli jakby trening dla umysłu, który ze skali makro widzi skalę mikro. Że właśnie w tym, wiesz, w tej relacji, że my widzimy, o był kwiatek, a teraz małe jabłuszko, a teraz wielkie. (...) I te zmiany, cały czas obserwowanie zmiany. (...) I takie mam przekonanie, że to wpłynęło też na taką większą uważność po prostu z drugim człowiekiem (N3).

Interesujące jest przełożenie (ponownie) rozbudzonej uważności przyrodniczej na uważność w relacjach międzyludzkich. Doświadczenie relacji międzygatunkowych, także wśród dzieci, rozwijam w rozdziałach poświęconych procesom wychowania, uczenia się i działania. Podobne spostrzeżenia, dotyczące świata fauny, ale także doświadczenia

dziecięcej beztroskiej zabawy, miała inna nauczycielka/opiekunka. Stwierdziła, iż praca w leśnym przedszkolu daje jej:

Dużo takiej przyjemności po prostu. Przyjemności bycia w przyrodzie (...), że nie wiem, że czasami widzimy sarnę albo że nie wiem, że wiosną widzimy owady wychodzące spod ziemi. Więc to jest dla mnie w ogóle wspaniałe. Taka przyjemność po prostu to jest dla mnie duża. Czy właśnie czasami mogę ręce w błoto włożyć. Właśnie na sankach pojeźdzać. No dużo radości mi to po prostu daje (N5/P).



Fot. 5. Doświadczenie przyrody podczas pracy



Fot. 6. Chwile relaksu w pracy

6. Budowanie leśnej społeczności

6.1. Źródła wiedzy o przedszkolu leśnym

Kiedy rozpoczynałam badania, temat przedszkoli leśnych był już w Polsce rozpoznany, jednak nadal interesował bardzo wąską grupę społeczną – właścicieli pierwszych placówek, rodziców uczęszczających do nich dzieci oraz poszukujących przedszkola na najbliższe lata, a także pojedynczych badaczy społecznych. Do dziś spotykam osoby, dla których taka forma jest czymś całkowicie nieznanym. Wiele osób sądzi, iż placówki tego typu funkcjonują w krajach skandynawskich, ale z pewnością nie w Polsce. Podczas wywiadów, ale także licznych rozmów prowadzonych na ten temat w trakcie konferencji naukowych czy osobistych spotkań, słyszałam, iż brakuje informacji na temat leśnych placówek.

Podczas prowadzenia i analizy wywiadów, wyłoniłam z danych kategorię źródeł wiedzy o przedszkolu leśnym, którą nasycalam prowadząc kolejne rozmowy. W niniejszym rozdziale prezentuję składające się na nią podkategorie, w postaci źródeł takich jak: praca zawodowa, znajomi, miejsce zamieszkania, media oraz social media, a także liczne przykłady z zagranicy.

Środowisko zawodowe

Działalność zawodowa zwykle wiąże się z zagęszczeniem interakcyjnym (rozmowami) oraz osobami znaczącymi (kolegami i koleżankami) również w aspekcie wiedzy. Część rozmówców dowiedziała się o koncepcji leśnych przedszkoli właśnie ze swojego miejsca pracy. Co ciekawe, nie miał tu istotnego znaczenia sam jej charakter, bowiem wiedza o leśnych przedszkolach pojawiała się często przypadkowo. Tak przedstawiał to jeden z rodziców: „(Opowiedział mi to) człowiek, który robił nam tam (w pracy) różne elektryczne rzeczy. Elektrykę. I ma żonę. I ta żona otworzyła leśne przedszkole, tam na XXX (nazwa dzielnicy)” (N2). Inny rodzic, tata dwóch córek, prowadzący własną firmę. Wspominał to tak:

Leśne przedszkole wpadło mi w sumie przez przypadek gdzieś w mój radar. A konkretnie to było tak, że Marek (właściciel placówki leśnej)... (cisza 3 s.) został zaproszony na jedną z takich grup biznesowych, w której uczestniczyłem. No i opowiedział o tym przedszkolu (R I/7).

Grupy biznesowe nie wydają się być typowym miejscem działalności osób prowadzących placówki edukacyjne, jednak właściciel, poprzez kontakty z różnymi branżami, zawierane dzięki osobistym znajomościom, poszukiwał jak najszerzej grupy odbiorców. Z drugiej strony, takie działanie mogło przyciągnąć rodziców będących w stanie opłacić wysokie czesne.

Znajomi

Kolejnym, licznie wspominanym źródłem informacji o przedszkolu leśnym byli bliżsi lub dalsi znajomi rozmówców. W przypadku dwóch osób byli to sąsiedzi. Jedna z mam na pytanie skąd dowiedziała się o istnieniu przedszkola, wspomniała: „Najpierw się dowiedziałam od sąsiadki z osiedla, że jest leśne przedszkole niedaleko nas i wtedy od razu zaczęłam szybko drażyć gdzieś tam temat i patrzeć, i szukać, i się zaczęłam interesować” (R I/2/N).

Informacja pozyskana od sąsiadki okazała się na tyle intrygująca, że przyczyniła się do dalszych, samodzielnych poszukiwań. Inna mama otrzymała wiadomość jeszcze przed rozpoczęciem działalności przedszkola: „Dowiedziałam się o leśnym przedszkolu, znaczy ono właściwie miało zostać dopiero otwarte, (...) od mojej koleżanki, która też zgłębiała ten temat” (R A/3). Choć niekiedy osoby bliskie dzieliły się informacją o przedszkolach leśnych jako ciekawostką, zdarzało się też, że był to efekt wiedzy o planach czy poszukiwaniach samych zainteresowanych. Tak to przedstawiła jedna z mam:

Zupełnie przez przypadek się dowiedziałam, bo kiedyś moja przyjaciółka, z którą pracujemy razem, powiedziała, że... Bo ona wiedziała, że ja szukam przedszkola dla Oktawii, powiedziała, że «znalazłam coś, co chyba byłoby dla ciebie idealne» (śmiej) i dla Oktawii. (...) I ona znalazła je w Internecie, bo podała mi stronę. Ja sobie tam weszłam. Było troszeczkę obrazków (śmiej). I tak pomyślałam, że przyjadę zobaczyć (R I/3).

Także w tej historii widać, iż informacja od przyjaciółki przyczyniła się do szerszego zgłębiania tematu.

Na późniejszym etapie funkcjonowania placówki, naturalnym źródłem informacji o niej stali się rodzice których dzieci już do niej uczęszczały.

Okolice miejsca zamieszkania

Część rodziców dowiedziała się o istnieniu przedszkola leśnego, które stanowiło teren moich badań, ponieważ znajdowało się ono w okolicach ich domu. Usytuowanie

placówki w otoczeniu domów jednorodzinnych i w pobliżu lasu sprawiało, iż było ono niekiedy przypadkowym obiektem zainteresowania spacerowiczów. Ich uwagę przyciągała przede wszystkim obecność dzieci oraz przyozdobiona kolorowymi tasiemkami brama. Wspomniała o tym jedna z rozmówczyń:

R I/1: Znaczy ja w ogóle nie wiedziałam o istnieniu takich przedszkoli (...). W Polsce. W ogóle. Ym:, i zaczęło się od tego, że przechodziliśmy tutaj na spacer. (...) I ja słyszałam, że tam są dzieci, że jest ta kopuła i te takie, wiesz, ozdoby na bramie, i zaczęłam się zastanawiać co to jest, i po prostu któregoś dnia sobie sprawdziłam co to jest (...). I tak zaczęłam szukać, patrzeć na zdjęcia i się tym zainteresowałam i uznałam, że to jest w ogóle łał.

Powyższe przykłady dotyczyły źródeł wiedzy o placówce, w której prowadziłam badania. Jedna z nauczycielek/opiekunek pracowała jednak wcześniej w szkole w innym mieście i właśnie tam natknęła się na pobliskie przedszkole tego typu, które – z uwagi na swą odmienność – szczególnie ją zainteresowało.

Media

Wiele osób czerpało wiedzę dotyczącą leśnych przedszkoli z mediów tradycyjnych oraz Internetu. O źródła tej wiedzy zapytałam również samego założyciela przedszkola:

Badaczka: A kojarzysz, czy jak usłyszałeś o tych miejscach, to czy to były informacje z Polski, czy gdzieś z zagranicy?

N4/P: Znaczy, to w Polsce, więc to usłyszałem. Ale, czy to była audycja, czy jakiś wywiad? No nie wiem, pewnie coś takiego, wiesz. Czy na Facebooku coś mi mignęło? Jakoś tak.

Niektórzy podchodzili do tematu w sposób bardziej usystematyzowany i intencjonalny, jak np. jedna z mam: „Ja już słyszałam wtedy o edukacji leśnej, więc po prostu wpisywałam (w wyszukiwarkę internetową) «przedszkola leśne XXX» (nazwa miasta)” (R I/10). Zaletą informacji pochodzących z Internetu, poza dostępnością, jest możliwość dotarcia do wiedzy, której nie da się zbudować na bazie obserwacji, np. założeń programowych czy filozoficznych. Internet umożliwia też terytorialne rozszerzenie poszukiwań. Tak przedstawiła to jedna z mam:

Czytałam sobie na pewno w Internecie ofertę leśnych przedszkoli w ogóle w Polsce, bo każdy ma gdzieś tam na stronie internetowej opisane jakby tą ideę, z jaką jest to miejsce tworzone. I czytając TO, no taka mi się, wiesz, taka mi się zapaliła właśnie żaróweczka, że o, to jest chyba dokładnie to, czego ja szukam (R I/9).

Dwie osoby odnalazły informacje o edukacji leśnej w źródłach drukowanych: gazecie i książkach. W wypowiedzi jednej z mam znamieną jest pomoc starszego pokolenia w dotarciu do informacji publikowanych w analogowych mediach:

Babcia mi dała artykuł z gazety, jakiejś Wyborczej, lokalnej czy czegoś takiego, o edukacji alternatywnej. I tam z regionu były wybrane wszystkie alternatywne sposoby edukacji. (...) I ja sobie oglądałam to, jak Jacek był malutki. No i weszłam na stronę internetową, która była piękna (...). I zobaczyłam tę stronę i to mnie tak chwyciło za serce. Wysłałam mamie, mówię: «mamo, zobacz, jak to jest estetyczne, jak to jest piękne, jakie to jest naturalne» (R II/1).

Wśród moich rozmówców znalazła się także mama, która w poszukiwaniu informacji sama sięgnęła do literatury popularnonaukowej: „Też czytałam o tym, czytałam różne książki, jakieś tam „Ostatnie dziecko lasu”³² i tego typu pozycje” (R B/1).

Media społecznościowe

Coraz więcej placówek edukacyjnych tworzy swoje profile w mediach społecznościowych, regularnie zamieszczając w nich filmy czy zdjęcia prezentujące aktywność dzieci i uczniów. Motywy tejszej prezentacji i jej etyka są tematami wykraczającymi poza ramy niniejszej rozprawy. Warto jednak pamiętać, szczególnie w przypadku placówek niepublicznych, do których należą przedszkola leśne, że działania te mogą wiązać się z chęcią przyciągnięcia potencjalnych klientów – rodziców.

Moi rozmówcy wspominali, iż korzystali z tego rodzaju mediów. Zwykle pierwszą platformą społeczną był Facebook, potem często strony internetowe. Na Facebooku istnieje wiele grup zorganizowanych wokół rozmaitych tematów. Tam rodzice odnajdywali cenne informacje, czego przykładem może być wypowiedź: „Gdzieś mi się pojawiło na jakiejś grupie w Internecie coś właśnie o tych, o planach otwarcia leśnego przedszkola” (R A/1).

Rodzice nie są jednak jedynie odbiorcami informacji. Jedna z mam publikowała treści dotyczące placówki, w której prowadziłam badania, na swoim profilu na portalu Instagram, wzbudzając swymi bezpośrednimi relacjami zainteresowanie i promując tym samym działalność leśnych przedszkoli wśród pokaźnego grona (ok. 80 tysięcy) obserwujących.

³² Książka Richarda Louv’a, (Louv, 2016) popularna w kręgu leśnej edukacji.

Przykłady z zagranicy

Szczególną kategorią wiedzy o edukacji leśnej, podkreślaną przez osoby uczestniczące w badaniu, były „doniesienia z zagranicy”. Dotyczyły one zwłaszcza krajów skandynawskich lub szerzej nordyckich, choć pojawiła się również wzmianka o Czechach i Niemczech, gdzie przedszkola leśne również funkcjonują na dużo szerszą niż w Polsce skalę, m. in. ze względu na sprzyjające przepisy prawa. Jedna z mam na podstawie takich informacji snuła marzenia o przeniesieniu tego typu rozwiązań na grunt Polski:

Wiedziałam, że nie wiem w Niemczech, Czechach czy Skandynawii jest to dosyć mocno, dobrze funkcjonujące, więc jakby wiedziałam, że to, że to jest coś takiego i że to istnieje i że ma się bardzo dobrze. I trochę mi się marzyło właśnie, żeby było coś takiego w XXX (nazwa miasta) (R A/3).

Inna także wspominała: „Słyszałam gdzieś tam jakby w telewizji, czy gdzieś tam czytałam, że jakby w Skandynawii i że jakby fajnie” (R A/2). Kolejna rozmówczyni odwołała się zaś do przykładu Finlandii: „Nie wiem, może ktoś mi powiedział, może usłyszałam, że w Finlandii coś takiego funkcjonuje, bo też te skandynawskie takie naleciałości też je znam” (R I/9).

Niektórzy rodzice słyszeli o przykładach państw skandynawskich, lecz nie podejrzewali, że przedszkola leśne zdążyły się już pojawić także w Polsce.

Także jedna z mam zaznaczyła: „Ja czytałam o takich miejscach w innych krajach. W Polsce nie miałam świadomości, ale w innych krajach miałam świadomość, że to jest normalne” (R I/5/N). Inna posiadała podobny zasób wiedzy w temacie: „Na pewno spotkałam się z takim czymś, że w Szwecji to jest popularne. Tam jakieś zdjęcia były tych dzieciaków biegających w kałużach w lesie. Czy u nas w Polsce? Nie, chyba nie” (R I/8). Jeden z ojców przedstawił natomiast odwrotny kierunek zdobywania wiedzy na temat leśnych przedszkoli – najpierw dowiedział się on istnieniu placówki stanowiącej teren moich badań, a dopiero później zaczął zgłębiać informacje, odnajdując także odniesienia do innych państw:

Oczywiście jak już zacząłem eksplorować ten temat, no to oczywiście, że się naczytałem, nasłuchałem, sprawdziłem, jak to działa w Skandynawii i tak dalej, że to działa i ogólnie te narody uchodzą za takie W MIARĘ poukładane jeśli chodzi o system szkolnictwa (R I/7).

Ostatnim przytoczonym w wywiadach rodzajem zagranicznego źródła wiedzy o leśnej edukacji było doświadczenie migracyjne siostry jednej z rozmówczyń, która posiadała dzieci w wieku przedszkolnym. Usłyszałam podczas rozmowy:

To pewnie się zaczęło od tego, że ludzie, którzy mieszkają w jakiejś Finlandii zaczęli pisać o tym jakieś tam artykuły, więc ja znałam temat, plus to, że siostra w tej Norwegii, więc tym bardziej to skandynawskie wychowanie bliższe, no i już (R I/10).

Powyższe wypowiedzi wskazują, iż tworzenie rzetelnych, aktualnych źródeł danych na temat polskich leśnych przedszkoli, ale także edukacji plenerowej w ogóle, może być cenne dla rodziców poszukujących placówek dla swoich dzieci.

Informacje o edukacji leśnej realizowanej za granicą są osadzone w kontekście wyidealizowanego obrazu tzw. rozwiniętego Zachodu (Północy). Skutkuje to jednostronnym obrazem pozbawionym wad i trudności oraz niedowartościowaniem polskich praktyk w tym obszarze.

6.2. Przyczyny wyboru przedszkola leśnego przez rodziców

Placówki niepubliczne, do których zaliczają się leśne przedszkola, nie funkcjonowałyby bez rodziców chcących zapisać do nich swoje dzieci. Jakie powody stoją jednak za wyborem nieznanej dotąd, lub przynajmniej przedstawianej jako nieznana, formy wychowania przedszkolnego, za którą co miesiąc trzeba uiszczać wysokie opłaty? Dlaczego rodzice decydują się na przedszkole leśne dla swoich dzieci? Jednym z problemów badawczych, który wyłonił się w trakcie badań, były przyczyny wyboru przedszkola leśnego przez rodziców. Niniejszy rozdział stanowi próbę odpowiedzi na ten problem, skonstruowaną na podstawie przeprowadzonych wywiadów swobodnych.

Uczestnicy badań wskazywali rozmaite przyczyny wyboru leśnego przedszkola dla swoich dzieci. Ze względu na ich treść, podzieliłam je według podkategorii takich jak nowość edukacyjna, bliskie sąsiedztwo, złe doświadczenia edukacyjne, zdrowie, zaufanie do właściciela oraz zabawa swobodna.

Nowość edukacyjna

Nieznane koncepcje przyciągają naszą uwagę i prowadzą do zajęcia wobec nich określonego stanowiska. Dla części rodziców idea leśnego przedszkola okazała się na tyle interesująca ze względu na swą „nowatorskość”, iż zdecydowali się zgłębić temat

i w efekcie zapisać dziecko do tego rodzaju placówki. O takim doświadczeniu wspominał podczas wywiadu jeden z ojców:

Badaczka: A co, pamiętasz co cię tak przyciągnęło w tym najbardziej?

N1/R: No idea leśnego przedszkola, tak. Sama, sama idea, że to jest outdoorowe.

Chyba to tak najbardziej. Że to jest taki temat, który też jest mało taki rozpropagowany. I: tak, coś co czułem, że może być fajne.

W podobnych słowach odpowiedzi na pytanie o przyczynę wyboru placówki leśnej udzieliła jedna z mam: „Myślę, że no decydujące było to, że pojawiło się to, że to jest jakby zupełnie coś nowego, zupełnie coś innego, że to jest właśnie leśne” (R A/1).

Pojawienie się przedszkoli leśnych jako nowych placówek na mapie polskiej edukacji było wymieniane jako przyczyna ich wyboru także w połączeniu z doświadczeniami z innych przedszkoli, które nie spełniły oczekiwań rodziców.

Bliskie sąsiedztwo placówki

Okolicę przedszkola, w którym prowadziłam badania, stanowią działki rekreacyjne oraz domy jednorodzinne położone na terenie parku krajobrazowego. Do najbliższej placówki „rejonowej” trzeba dojechać samochodem. Pojawienie się przedszkola leśnego w sąsiedztwie okazało się dla kilku rodzin wygodnym rozwiązaniem. Dystans dzielący ich domy od działki, na której otworzone zostało przedszkole można pokonać w kilka minut pieszo lub rowerem. Dodatkowo działki znajdujące się w pobliżu lasów, a jednocześnie w bliskiej odległości od miasta, stanowią atrakcyjną ofertę dla rodzin planujących posiadanie dzieci lub młodych rodziców. Jedna z mam podczas wywiadu napomknęła: „My się tutaj zaczęliśmy budować, kiedy dzieci były w wieku (...) około dwóch lat” (R I/6). Inny rodzic wspominał z kolei: „Też wiązało się to z tym, że też w tym samym czasie kupiliśmy tę działkę (śmiech). I wyprowadzaliśmy się z miasta, czyli to się zamykało w takim temacie «wyjeżdżam na wieś» (śmiech)” (N1/R). Część rodziców wprost odpowiadała na pytanie o przyczyny wyboru leśnej placówki: „Bo blisko było fizycznie” (R I/1) czy „I ta bliskość też tutaj, miejsce zamieszkania” (N1/R).

Złe doświadczenia edukacyjne

Wcześniejsze uczęszczanie dziecka do przedszkola, które nie spełniło oczekiwań rodziców, niechęć do edukacji „systemowej”, złe doświadczenia samych rodziców

związane z placówkami edukacyjnymi czy ich obawy, składały się na obszerną podkategorię złych doświadczeń edukacyjnych.

Jedną z przyczyn odczuwania przez rodziców zawodu w stosunku do poprzednich przedszkoli, do których uczęszczały dzieci, był niepomyślny przebieg adaptacji. Jedna z mam wspominała:

Antek (młodszy syn) był przez chwilę w takim... w tym samym miejscu, gdzie Albert (starszy syn), czyli w systemowym, przez może dwa tygodnie. I no jakby totalnie się tam nie zaaklimatyzował. (...) I wtedy się otworzyło przedszkole leśne (R A/2).

Leśna placówka była także wtórnym wyborem po nieudanej adaptacji przedszkolnej dla innej rodziny. W tym przypadku dokładniej opisano na czym polegało pierwotne niepowodzenie:

Podejmowaliśmy wcześniej próbę, żeby wysłać Maksa do przedszkola. To było prywatne przedszkole, jak miał 3,5 roku. Pomimo, że wybraliśmy przedszkole prywatne, które deklarowało wychowanie bliskościowe, podejście takie, które wydawało nam się na piśmie, że wszystko nam pasuje, to w praktyce okazało się tak, że po tygodniu (...) pożegnaliśmy się z tym przedszkolem, bo dali nam takie ultimatum, albo zostawiamy Maksa po tygodniu samego, albo się kończy nasza adaptacja. (...) I gdzieś mi się pojawiło na jakiejś grupie w Internecie coś właśnie o tych, o planach otwarcia leśnego przedszkola. (...) pomyśleliśmy sobie, że... no jeżeli ma ruszać niedługo, jak nie spróbujemy teraz, no to może się okazać, że stracimy taką szansę. I wtedy zadzwoniliśmy (...), umówiliśmy się na pierwsze spotkanie (R A/1).

W tym wypadku otwarcie placówek leśnych na obecność rodziców, okazało się czynnikiem kluczowym. Można tę różnicę osadzić w klasycznym dla nauk społecznych podziale na dwie formy organizacji społecznej: społeczeństwa (*Gesellschaft*) i społeczności (*Gemeinschaft*). Pierwsza opiera się na zindywidualnej wyspecjalizowanej samodzielności, druga na wspólnocie i wielości ról (Tönnies, 1988).

Dla niektórych rodziców, niezadowolenie z placówek tradycyjnych było tak duże, że gotowi byli oni nawet iść z dzieckiem „w nieznane”. Wyznaczyło to swoistą instynktowną podróż w poszukiwaniu właściwego modelu wychowania, której finałem okazała się placówka leśna. Tak to przedstawiła kolejna mama, podkreślając trudności adaptacyjne:

Placówki, które wokoło siebie szukałam, to były raczej takie, w których ja pracowałam kiedyś. (...) I jest taka placówka, (...) to był czas, kiedy to się rozkręcało, więc były małe grupy i to przemawiało do mnie to miejsce. Może tak, to było najniższe zło, jakie znalazłam w obrębie. I tam poszliśmy. (...) Tam bardzo nam się nie udało adaptacja po jednym razie tak naprawdę. Wszystko było nie tak, jak sobie to wyobrażałam. (...) I jak wyszłam z tamtej adaptacji, z tamtego miejsca, przerażona tym miejscem totalnie, bo skończyło się u nas na rodzinnej terapii psychologicznej, (...) dowiedziałam się, że jest taka placówka (leśna) tak blisko i że można robić tak jak mi to w duszy gra, a ja nie byłam świadoma tego, bo się tym wtedy nie interesowałam jeszcze, no to zaczęłam szukać więcej, interesowałam się tym gdzie, u kogo, sprawdzałam jakieś takie miejsca pomiędzy leśnym a zwykłym (...). No i tak trafiliśmy do XXX (nazwa przedszkola stanowiącego teren badań) (R I/6).

W powyższym fragmencie widoczne są także trudne emocje przeżywane przez matkę, takie jak przerażenie, które prawdopodobnie nie pozostawało bez wpływu na dzieci. Zagadnienie rodzicielskich lęków wykracza poza ramy tematyczne niniejszej rozprawy, jednak ich istnienie i wpływ na podejmowanie decyzji dotyczących przedszkola są widoczne.

Obawy związane z potencjalnym uczęszczaniem dziecka do „standardowej” placówki przedstawiły także inne mamy. Wybór przedszkola leśnego wydaje się być w tych przypadkach próbą uniknięcia wyobrażanych trudności. Jedna z kobiet wspominała: „Miałam chyba tak sporo obaw związanych z przedszkolem i z tym rozstaniem naszym takim, z tymi porankami, o których słyszałam tyle, że tak ciężko się rozstać” (R I/3). Inna z kolei, mimo braku wcześniejszych doświadczeń dziecka z przedszkolem, zdawała się przewidywać, iż dziecko (lub ona sama) może nie radzić sobie z rozstaniem: „Ten proces adaptacji to był dla nas też bardzo, bardzo ważny. Więc tutaj na pewno to też miało duże znaczenie, że my będziemy mogli z nim być” (R I/2/N).

Nie bez znaczenia był też kontekst biograficzny. Niektórzy rodzice ujawnili w trakcie rozmów, iż przyczyną starannego doboru przedszkola były własne trudne doświadczenia. Jedna z mam podzieliła się swoją historią:

Ja byłam w przedszkolu sióstr (...), gdzie była przemoc. I (...) ja nie mogłam w ogóle pogodzić się z tym, że moje dziecko będzie mogło przeżywać coś podobnego. I dlatego podjęłam decyzję o przedszkolu w tak dokładny sposób, jakby zgodności ze sobą. Bo ja wiedziałam, że nic innego nie wchodzi w grę. Ja muszę mieć zaufanie i muszę czuć, że to będzie dobre miejsce dla niego (R II/1).

Niestety nie była to pojedyncza opowieść. Także kolejna z moich rozmówczyń przyznała, iż posiada przykre wspomnienia związane z własnym pobytem w przedszkolu, dotyczące adaptacji:

Badaczka: A mówisz właśnie o swojej edukacji. To masz jakieś takie doświadczenia z tą adaptacją jak Ty do przedszkola chodziłaś?

R I/3: Znaczy tak (całkowita zmiana tonu i nastroju, ze śmiechu w powagę). Bo ja tak źle wspominam swoją i taką chyba przedszkolną i tą zerówkową. I tą szkołę podstawową. Bo ja mieszkałam też na wsi, z babcią. I później wyjechałam, żeby się właśnie, do przedszkola pójść. I w tym przedszkolu byłam bardzo krótko, kilka dni. I ja tam, no takie było dość tradycyjne podejście w tych naszych czasach. I było tak, że ja bardzo płakałam. I pamiętam te rozstania. Ja to pamiętam jak ja biegłam, a tata wychodził. Ja za nim biegłam, panie mnie łapały, siłą przynosiły z powrotem. I pamiętam też to było, no niestety było takie przemocowe to zamykanie. Ponieważ dużo płakałam, no to byłam zamykana w osobnym pomieszczeniu (śmiech). Bo dziecko przeszkadza innym dzieciom. (...) Pamiętam to biegnięcie za tatą. No i to, że byłam tam gdzieś izolowana od innych dzieci. Stąd ja miałam taką potrzebę, żeby móc uczestniczyć w tym. Żebym ja wiedziała co się dzieje. I żebym mogła jakby ten rytm dnia trochę poznać. Żebym wiedziała, że jak ona (córka) już zostaje, no to, że ona jest w takiej przestrzeni dla siebie bezpiecznej. Że ona nie cierpi z tego powodu, że zostaje.

Przypadki, w których rodzice starają się uchronić dzieci przed własnymi traumatycznymi doświadczeniami wiążą się z „pracą biograficzną”, czyli spojrzeniem w przeszłość, przepracowaniem własnych doświadczeń i zbudowaniem nowej perspektywy. Cały ten proces wpisuje się zatem w szersze ramy „uczenia się biograficznego” (Dubas, 2017; Dubas i in., 2021; Puszcz i in., 2024).

Głównym kryterium doboru placówki, widocznym w powyższych wypowiedziach, jest potrzeba zaufania, złagodzenia obaw rodzica. Pojawiały się jednak także głosy dotyczące złych doświadczeń edukacyjnych osadzonych w szeroko pojętych placówkach „systemowych”. Dla jednej z mam nieokreślona przynależność do „systemu”, była raczej kryterium eliminującym aniżeli przyczyną wyboru konkretnej placówki. Stwierdziła w rozmowie: „Na pewno wiedziałam, że nie chcę systemowego przedszkola, tak by/ była taka wiesz, metodą eliminacji, nie? Na pewno wiem czego nie chcę” (R II/2). Inna zwróciła z kolei uwagę na własne wspomnienia związane z programem nauczania:

Ostatnimi laty zrobiłam się bardzo antysystemowa, mimo że nigdy nie miałam problemów w nauce, wręcz przeciwnie, właściwie przechodziłam bez żadnych wysiłków, to nigdy szkoły nie lubiłam. I czułam, że uczę się rzeczy, które są zupełnie mi niepotrzebne, a nie uczę się tego, co mnie kręci. (...) Nie chcę zrobić tego moim dzieciom i wiem, że moje dzieci nie pójną do normalnej szkoły, mimo, że (śmiej) będzie walka z dziadkami (R I/8).

Pojawia się tu również kwestia różnic w podejściu do edukacji przedstawicieli różnych pokoleń w rodzinie. Ostatnia z mam przejawiająca niechęć do edukacji „systemowej” jako przyczynę wyboru przedszkola leśnego dla młodszych dzieci wskazała doświadczenia zdobyte podczas wychowywania najstarszej córki:

Leśne przedszkole (córka) tak naprawdę zawdzięcza swojej najstarszej siostrze. I temu, że no miałam za sobą (...) dobrych 11 lat doświadczenia w edukacji systemowej, bo moja najstarsza córka chodziła do NORMALNEGO, PAŃSTWOWEGO przedszkola i później do różnych szkół. (...) Mi bardzo te państwowe, systemowe y: buty mnie uwierały. Wiele rzeczy mi tam się nie podobało (R I/9).

Rodzice, posiadający poza przedszkolakami także dzieci w wieku szkolnym, wspominali, iż żałują, że leśne przedszkola i szkoły nie istniały w Polsce wcześniej, gdy dokonywali oni wyboru placówek dla swoich starszych dzieci.

Dbłość o zdrowie dziecka

Obszerną podkategorię przyczyn wyboru przedszkola leśnego przez rodziców stanowiła dbłość o zdrowie dziecka. Wśród wypowiedzi znalazły się nawiązania do korzyści płynących z przebywania na dworze, zdrowej diety, nabywania odporności czy odpowiedniej dawki ruchu.

Przebywanie na dworze było licznie wspomniane podczas wywiadów jako ważny czynnik wyboru placówki. Rodzice opowiadali na przykład:

Staraliśmy się wybrać takie miejsce, gdzie chociażby dzieci są codziennie na dworze, więc jakoś taki element też dla nas był tutaj istotny. Więc na pewno to bycie na dworze to była taka jedna z ważniejszych dla nas rzeczy. (...) bycie na świeżym powietrzu, bez względu na pogodę, temperaturę, opady (R A/3).

Jedna z mam potwierdziła powyższą wypowiedź słowami: „to jest dla mnie super ważne, że dzieciaki są na dworze” (R I/6). Inna, zapytana o najważniejsze przyczyny wyboru leśnego przedszkola odpowiedziała: „Na pewno przestrzeń. To, że dziecko spędza

większość czasu na dworze, to był pierwszy, pierwszy bardzo ważny argument” (R I/5/N). Jeden z ojców, poza wspomnianymi już aspektami, wymienił również pozytywny wpływ ciszy: „Przede wszystkim kontakt z naturą. To jest dla mnie bardzo, bardzo ważne (...) No więc sobie pomyślałem, że to na pewno jest lepsze z punktu widzenia ciszy, natury, zdrowia itd.” (R I/7). Pojawiły się także wspomnienia własnego dzieciństwa spędzanego na dworze:

Tak mi się wydawało, że jest fajniej być na... Na dworze, tak? I robić różne/ (...)

A poza tym, jak tu przyszłam, to mi się to bardzo podobało (śmiech), w sensie, że ja sama chciałam tu zostać (śmiech), tak, że jest tak jak u babci na wsi (R I/4).

Dla jednej z mam wybór leśnego przedszkola wydaje się być zaś naturalną kolejną rzeczą w konsekwentnie realizowanym wychowaniu w bliskości przyrody. Rozmówczyni opisywała:

To było tak, że ten las i natura nam towarzyszyły od początku, też towarzyszyły mi wcześniej, zanim się Weronika pojawiła i ten aspekt bycia w przyrodzie, takich terapeutycznych mocy przyrody, też takiego terapeutycznego wpływu, który obserwowałam na samą siebie i też w naturalny sposób, później jak się pojawiła Weronika, zabieranie jej najpierw w chuście, w nosidle, później stopniowo raczkującej i już eksplorującej samodzielnie (...) i ten kontakt codziennie był wielogodzinny. I dla mnie czas spędzony na zewnątrz był dużo bardziej i dla mnie i dla Wery taki harmonijny, inaczej się dźwięk roznosi, inaczej/, nie robi się bałagan. Dużo różnych takich czynników, które rozwojowo miałam poczucie, że są dla Weroniki bardzo dobre. To, że ona doświadczała różnych faktur, różnych tekstur, raczkowała po różnych, też w różnych warunkach temperaturowych i pogodowych i wówczas zaczęłam się no orientować w ogóle, jakie są możliwości edukacyjne i trafiłam na tę ideę leśnych przedszkoli (R B/1).

W przytoczonym fragmencie niezwykle istotna jest spójność wyznawanych wartości oraz postaw wobec przyrody pomiędzy rodzicem a przedszkolem. Jak pokazują wypowiedzi zebrane podczas wywiadów oraz liczne obserwacje, nie jest to bowiem powszechne zjawisko. Zdarzało się, iż rodzice wspominali, że przebywanie dziecka na świeżym powietrzu jest dla nich ważne, jednak sami nie mają warunków lub chęci, aby mu to zapewnić. Przedszkole leśne było więc miejscem, któremu można było to działanie oddelegować. Jedna z mam opisała tę sytuację następująco: „ja nie jestem taka strasznie outdoorowa, więc też miałam poczucie, że w tej kwestii to fajnie, żeby miałam miejsce, które będzie mnie w tym wspierać” (R I/5/N). Inna z kolei opisała pokrótce styl życia rodziny przed zapisaniem dziecka do leśnej placówki:

My nie byliśmy wcześniej jakoś bardzo leśnymi ludźmi. Nie, nie, nie. (...) Na pewno nie byliśmy takimi ludźmi, którzy cały czas spędzają na dworze. Ja się nauczyłam, że w zimie też może być fajnie na dworze dzięki leśnemu przedszkolu. (...) Natomiast no przez to, że my mieszkamy w mieszkaniu w centrum XXX (nazwa dużego miasta w Polsce), no to jakby nie byliśmy takimi ludźmi lasu wcześniej zdecydowanie (R A/1).

Elementami, które rodzice wiązali z przebywaniem dzieci na dworze były także wzrost odporności oraz możliwość swobodnego ruchu. Pojawiały się wypowiedzi łączące zabawę na dworze ze zdrowiem ogólnie, jak na przykład: „Na pewno duży wpływ to miało to, że moim zdaniem to jest zdrowe, że dziecko siedzi na dworze. Więc jakby prozdrowotne, takie stricte też miały czynniki, miały na to wpływ” (R I/10). Jedna z mam miała nadzieję na poprawę zdrowia swojej córki, stwierdzając: „dzieci siedzą na zewnątrz, więc może nie będzie tak chorować, więc może się troszeczkę to wszystko uspokoi” (R I/1). Dla niektórych ważna w przedszkolu leśnym była także przestrzeń na nieskrępowany ruch. Przykładem może być wypowiedź jednej z kobiet, która zwróciła uwagę na potrzeby swojego syna: „Wiedziałam, że to jest dziecko, które potrzebuje swobody: i ruchu, powietrza też. Wiedziałam, że może się stłamsić w małej sali” (R II/1). Podobnie jak w przypadku adaptacji, tak i tu wydaje się, iż wybór leśnego przedszkola stanowił działanie prewencyjne dla niechcianych przez rodzica sytuacji dotyczących własnego dziecka.

Zdrowe posiłki były kolejnym często wymienianym przez rodziców powodem wyboru leśnego przedszkola. Kwestię wyżywienia w przedszkolach regulują przepisy takie jak Prawo Oświatowe (art. 108, art. 106), Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 26 lipca 2016 r. czy Ustawa o bezpieczeństwie żywności i żywienia z 25 sierpnia 2006 r.³³. Określono w nich m. in. zasady komponowania jadłospisów uwzględniające ograniczanie cukru, soli, tłuszczu oraz promocję warzyw lub owoców. Mimo to, rodzice zwracali uwagę,

³³ (Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 26 lipca 2016 r. w sprawie grup środków spożywczych przeznaczonych do sprzedaży dzieciom i młodzieży w jednostkach systemu oświaty oraz wymagań, jakie muszą spełniać środki spożywcze stosowane w ramach żywienia zbiorowego dzieci i młodzieży w tych jednostkach; Dz. U. 1016 poz. 1154, 2016; Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe; Dz. U. 2017 poz. 59, 2016; Ustawa z dnia 25 sierpnia 2006 r. o bezpieczeństwie żywności i żywienia; Dz. U. 2006 Nr 171 poz. 1225, 2006)

iż sprawdzane przez nich jadłospisy placówek, dostępne na stronach internetowych, nie spełniały ich oczekiwań.

Przedszkola leśne często deklarują eliminację słodczy z jadłospisu, unikanie cukrów, zapewnianie dużej ilości warzyw, sezonowość posiłków czy używanie produktów ekologicznych. Odrębnym tematem, poruszonym w rozdziale poświęconym wartościom, jest spożywanie w przedszkolach leśnych mięsa. Większość placówek tego typu zapewnia wyżywienie w formie cateringu, choć praktykuje się także gotowanie na żywym ogniu podczas tzw. „dni ogniskowych” czy oddelegowanie przygotowywania posiłków rodzicom (Łoboda, 2025, s. 56–58). Wówczas dzieci przynoszą obiady i przekąski w termosach lub pudełkach śniadaniowych. O trudnościach związanych z zapewnieniem odpowiedniego wyżywienia mogą świadczyć także dyskusje pomiędzy osobami prowadzącymi leśne przedszkola, w których często pojawia się temat niezadowolenia z usług dostępnych w okolicy firm cateringowych.

Zdrowe posiłki były wymieniane przez rodziców obok innych omówionych powyżej czynników warunkujących według nich zdrowie dziecka. Jedna z mam wspomniała w wywiadzie: „Właśnie dwór, ta przestrzeń, formy aktywności plus jedzenie, to jest dla mnie najważniejsze” (R II/1). Inna potwierdziła: „No i ważną rzeczą też było to, że... Znaczy, chyba właśnie bycie na dworze i posiłki” (R A/3). Brak cukru, barwników czy konserwantów oraz bazowanie na lokalnych, sezonowych produktach został też określony jako prostota żywieniowa. Mama prowadząca także w placówce zajęcia językowe, zaznaczyła: „Proste jedzenie, to też było dla mnie bardzo ważne” (R I/5/N). Ciekawym przykładem delegowania placówce kolejnego obszaru rodzicielskiej odpowiedzialności, po wspomnianym już przebywaniu na świeżym powietrzu, jest zaś następująca wypowiedź:

Jedzenie dla mnie jest mega ważne, bo to co Jacek je, to ja mam mniejsze wyrzuty sumienia jako matka, jak mu dam potem coś niezbyt zdrowego. Jak wiem, że to co je (w przedszkolu), to jest zdrowe (R II/1).

Ostatnią przyczyną wyboru leśnej placówki, związaną z dbałością o zdrowie dziecka, była sytuacja pandemii Covid-19. Jak określiła to jedna z mam:

W sumie w podjęciu takiej ostatecznej decyzji, to nam pomogła trochę pandemia, bo tutaj mieliśmy trochę obawy co do tego, żeby Jurek był przez ileś godzin w zamkniętym pomieszczeniu z dziećmi, więc trochę się baliśmy chorób i tak dalej i potem jakby trochę podyktowane tym było to, żeby w ogóle pojechać i zobaczyć, spotkać się i zobaczyć jak jest właśnie w przedszkolu (leśnym) (R I/2/N).

Powyższa wypowiedź przywołuje na myśl przykład przedwojennych szkół na wolnym powietrzu czy szkół sanatoryjnych, opisanych w rozdziale 1.2., które powstawały w trosce o zdrowie dzieci i młodzieży jako odpowiedź na panującą wówczas gruźlicę (Oleńska-Pawlak i Jedynek, 1988; Szpytma, 2022; Świder i Urlińska, 2016).

Zaufanie do właściciela placówki

Szeroki kontekst malejącego zaufania społecznego (Beck, 2002; Kelley i in., 1998) powoduje poszukiwania tych instytucji lub ich elementów, którym można zaufać. Część rodziców jako jedną z przyczyn wyboru przedszkola leśnego wskazała zaufanie do właściciela. Przedszkola leśne są kameralnymi placówkami, prowadzącymi zazwyczaj jedną lub dwie grupy (Łoboda, 2025, s. 35). Charakterystyczna jest dla nich także bliska współpraca z rodzicami. Właściciele leśnych przedszkoli prowadząc proces rekrutacji odbywają pogłębione rozmowy z rodzicami, poświęcając na nie odpowiednią ilość czasu. Możliwe jest zazwyczaj także uczestniczenie w codzienności przedszkola i przyglądanie się pracy nauczycieli oraz funkcjonowaniu własnego dziecka na tle grupy. Prawdopodobnie ze względu na tę jawność i otwartość, niektórzy rodzice obdarzyli założyciela przedszkola zaufaniem, które w konsekwencji przyczyniło się do podjęcia decyzji o wyborze placówki. Jedna z mam, na pytanie o to dlaczego zdecydowała się na przedszkole leśne dla swojej córki, odpowiedziała:

To się stało tylko i wyłącznie dlatego, że: znałam Marka (właściciela przedszkola (...), że miałam do niego pełne zaufanie (...) i: (...) ja stwierdziłam, że to jest w ogóle genialny pomysł, że przedszkole, że świetna, świetna sprawa i że bardzo chętnie, po pierwsze swoje dziecko oddam, po drugie chętnie będę uczestniczyć w tym projekcie (R I/5/N).

Inny rodzic podkreślił także rolę relacji opiekuna-właściciela z dzieckiem, stwierdzając podczas wywiadu: „W sumie Marek był pierwszą osobą, y: która miała podejście do Maksa. W sensie nie przekraczała jego granic, nie próbowała nic na siłę” (R A/1). Uzyskanie zaufania cytowanej mamy mogło być szczególnie utrudnione ze względu na jej wcześniejsze negatywne doświadczenia z placówkami wychowania przedszkolnego.

Zabawa swobodna

Łącznikiem pomiędzy zaufaniem do kadry, a uznaniem wartości zabawy swobodnej w życiu małego dziecka, może być wypowiedź jednej z mam uczestniczących w badaniu, która wskazała, iż najważniejszymi czynnikami wyboru przedszkola w jej przypadku były:

„Podejście, filozofia szacunku do dziecka, traktowania dziecka jako partnera. (...) I swobodna zabawa” (R I/5/N).

Zabawa swobodna, o czym wspominałam w rozdziale 3.5.4, bywa rozmaicie rozumiana i interpretowana, szczególnie przez nauczycieli wychowania przedszkolnego, ale jak się okazało, także rodziców. Brak ingerencji dorosłego w reguły i przebieg zabawy wskazała jako istotny mama trzech chłopców. Stwierdziła, iż „mało dzieci mają teraz takich aktywności, tak? Żeby, żeby być na dworze, coś strugać, coś... Coś robić w ogóle z własnej inicjatywy i nie być kierowanym przez dorosłego, tak?” (R I/4). Z przeprowadzonych wywiadów wyróżniła się jednak także odmienna opinia, według której swoboda wydaje się być synonimem braku zasad. Jedna z uczestniczek badania tak to przedstawiła:

Ja sobie postawiłam, jako jeden z tych, takich, to do czego ja dążę, żeby oni/, no bo to się też później przekłada na zaufanie do siebie. No jeśli on, dziecko cały czas moje miało by słyszeć o tym, żeby uważało, że się wywróci, żeby nie robiło, to jakie ono może mieć zaufanie do siebie? I ja dlatego szukałam miejsca, gdzie będą mieli zabawę tak zwaną swobodną (śmiech) i święty spokój od tego, czego im nie wolno (R I/10).

W dyskursie publicznym przedszkola leśne niekiedy traktowane są jako miejsca, w których nie obowiązują żadne reguły współżycia, a dzieci „robią co chcą”. Swobodna zabawa mylona bywa zaś z samowolą. W rzeczywistości sprawowanie opieki nad dziećmi w wymagającej przestrzeni wymaga jasnych zasad i konsekwentnego ich stosowania, przez wszystkich członków społeczności. Zasady te tworzy się natomiast często wspólnie, na drodze ustaleń podlegających renegocjacom w miarę zmieniających się potrzeb dzieci i dorosłych.

6.3. Rodzicielskie porównania przedszkoli leśnych i tradycyjnych

Rodzice dzieci uczęszczających do leśnego przedszkola często mieli wyrobione zdanie na temat konwencjonalnej edukacji oraz tego co wnosi alternatywa, którą wybrali. Są to bardzo często oceny czarno-białe, bowiem mają uzasadniać słuszność ich wyborów. Dalsza prezentacja nie przedstawia zatem obiektywnej ewaluacji edukacji przedszkolnej, ale jedynie subiektywnie wybrane przez rodziców jej negatywne aspekty, które zdecydowały o decyzji skierowania dziecka na ścieżkę alternatywną.

Wymieniając przyczyny wyboru leśnego przedszkola, rodzice często odwoływali się do wcześniejszych doświadczeń związanych z placówkami wychowawczo-educacyjnymi. Wspomnienia te dotyczyły zarówno dzieciństwa rodziców jak i poprzednich żłobków, przedszkoli czy szkół, do których uczęszczały ich dzieci. Rozmówcy wskazywali na obszary, które ich zdaniem nie funkcjonowały w powyższych miejscach prawidłowo. Przedszkole leśne miało stanowić zaś alternatywę dla tych często opresyjnych działań. Niektórzy rodzice podkreślali, że dopiero po pewnym czasie pobytu dziecka w leśnym przedszkolu w pełni zorientowali się, że inne podejście do wychowania jest możliwe. Jedną z przestrzeni porównań były także rozmowy w gronie rodziny czy przyjaciół, podczas których rodzice wymieniali się informacjami na temat różnych sposobów funkcjonowania przedszkoli. Analizując dane zebrane podczas wywiadów i obserwacji, w obszernej kategorii różnic pomiędzy przedszkolem leśnym a standardowym, wyszczególniłam kilkanaście podkategorii, które przedstawiam poniżej.

„Odprowadzić do szatni i zostawić” - zasady wstępu do przedszkola

Pierwszą znaczącą różnicą pomiędzy przedszkolem leśnym a tradycyjnymi placówkami, wskazywaną przez rodziców i budzącą wiele emocji, były zasady określające możliwość wstępu rodziców do przedszkola. Podczas wywiadów rozmówcy zaznaczali, iż rodzic w zasadzie nie posiada świadomości, jak wygląda dzień spędzony przez jego dziecko w tradycyjnym przedszkolu. Jedną z mam, pracującą także w standardowych placówkach, opisała to na przykładzie swojego syna: „W normalnym przedszkolu musiałabym go odprowadzić do szatni, ewentualnie mogłabym wejść do szatni, albo nawet nie i go zostawić” (R I/2/N). Opisy szatni jako miejsca granicznego pojawiały się także w kolejnych wypowiedziach, na przykład: „W innych placówkach przedszkolnych często jest tak, że ci rodzice nawet nie mają wstępu na salę, nie? Jakby muszą zostawić dziecko w szatni, to nawet nie widzą co tam się dzieje” (R A/1). Podobne doświadczenia posiadały przywoływane w wywiadach koleżanki rozmówczyń:

Na przykład, no, rozmawiam z koleżanką i ona mówi, no, «i tak tam nie wchodzę, tylko dzwonisz domofonem, podajesz imię dziecka i pani je sprowadza i wyprowadza», więc nie masz w ogóle wglądu w to, co się dzieje i jak ten dzień wygląda tak naprawdę (R I/3).

Mamy wskazywały także, iż zasady te wpływają na przebieg procesu adaptacji. Jedną z nich, przywołując wspomnienia z poprzedniej placówki, do której uczęszczał syn, opisała: „W ogóle adaptacja to była taka, że można było 15 minut spędzić na terenie

przedszkola i zostawia się dziecko” (R I/6). Kolejna kobieta, której starsze dziecko chodziło do standardowego, publicznego przedszkola, z wyraźnym niezadowoleniem wspominała:

(W tradycyjnych placówkach) Nie ma czegoś takiego jak adaptacja dziecka do przedszkola. Przychodzi rodzic obejrzyć salę, porozmawiać z dyrektorem, dyrektorką i przedstawia mu się menu, które sobie może przeczytać z ostatniego tygodnia jakie było, po czym się decyduje, czy dziecko zapisać do przedszkola, czy nie zapisać. I przychodzi 1 września i on to dziecko z tą wyprawką wrzuca do tego przedszkola (R I/9).

Informacje te potwierdziła także mama, której dziecko uczęszczało w przeszłości do przedszkola, w którym prowadziłam badania, jednak ze względu na przeprowadzkę i koszty, zdecydowała się na przeniesienie córki do publicznej placówki. Jej obserwacje były następujące: „Ta adaptacja jest bardzo krótka. Najczęściej to jest po prostu zostawienie dziecka od razu. I tutaj w naszym publicznym też tak to wyglądało. I te dzieci trzyletnie po prostu bardzo tam płakały przez pierwsze 2 tygodnie” (R B/1). Długotrwały, rozpaczliwy płacz dziecka, wywołany najczęściej tęsknotą za mamą wspominany był jako normalny element przedszkolnej codzienności.

Tymczasem w opisywanym w niniejszej rozprawie przedszkolu leśnym obecność rodziców była nie tylko możliwa, lecz w niektórych przypadkach zalecana przez kadrę. Dotyczyło to przede wszystkim czasu adaptacji dziecka i jego rodziny do pobytu w przedszkolu, który trwał tak długo, jak było to potrzebne. Rodzice mogli niekiedy dołączyć także do porannego kręgu czy podwieczorku, aby posłuchać, jak dzieci wraz z kadrą rozpoczynają lub podsumowują dzień. Dzięki temu wszystkie dzieci i rodzice dobrze znali się nawzajem i czuli się w swoim towarzystwie bezpiecznie, o czym może świadczyć następująca notatka z dziennika obserwacji: „Elwira (jedna z mam) zostaje z nami na krąg. Ma na kolanach Błażeja (swojego syna), Lidkę i Marysię” (Dz. o., 19.01.22). Dziewczynki same chciały siedzieć mamie kolegi na kolanach, co może być dowodem zaufania. Zdarzało się także, iż kadra przedszkola zapraszała rodziców do spędzenia części lub nawet całości dnia na obserwacji własnego dziecka na tle grupy, jeśli pojawiały się trudności wychowawcze lub zaniepokojenie rodziców rozwojem dzieci.

Unikalną, według mojej wiedzy niespotykaną w pozostałych polskich leśnych przedszkolach formę włączania rodziców w życie placówki stanowiły ich dyżury. Polegały one na codziennej obecności jednego z rodziców przez pierwszą godzinę pracy placówki i wsparciu kadry w przygotowaniach technicznych, towarzyszeniu dzieciom

w zabawie lub na ich obserwacji. Często rodzice wraz z dziećmi pomagali wówczas przygotować przestrzeń na dany dzień, wspomagali kadrę w realizacji zaplanowanych zajęć.

Odbierając pociechy popołudniami, szczególnie w cieplejszych miesiącach, rodzice także spędzali w przedszkolu co najmniej kilkanaście, a czasem kilkadziesiąt minut, obserwując zabawę dzieci lub rozmawiając z innymi rodzicami, a przy tym regenerując się na świeżym powietrzu po własnej pracy. Zwykle atmosfera przedszkola powodowała, że nikomu nie spieszyło się do domu.

„Dziecko musi się wypłakać” - normalizowanie dziecięcej rozpacz

Dziecięce emocje takie jak tęsknota, smutek, lęk czy rozpacz, objawiające się długotrwałym, intensywnym płaczem, a nawet objawami psychosomatycznymi, takimi jak wymioty, były opisywane jako akceptowalna i wręcz ignorowana norma w niektórych standardowych przedszkolach. Dla moich rozmówczyń taki stan rzeczy był natomiast szokujący i niezrozumiały. Jedna z nich tak wspominała doświadczenia z poprzedniej placówki: „Tam generalnie oni mieli takie podejście, że, no jakby to, że dziecko płacze, no to to jest jakby standardem, jakby odbiera się (od rodzica) to dziecko takie mocno płaczące” (R A/3). Inna opisywała jak dziecięcą rozpacz normalizowała dyrekcja przedszkola:

Tekst główny wicedyrektorki i dyrektorki był taki, spójny, że dziecko musi się wypłakać kilka miesięcy i się po prostu do tego dostosuje. Za przykładem ze swoich domowych spraw, że «moje dziecko to przez rok płakało w żłobku i jakoś żyje» (R I/6).

Także grono znajomych niektórych z osób uczestniczących w badaniu, zdawało się niekiedy potwierdzać, iż takie zachowanie dziecka nie powinno budzić większego zdziwienia czy być przyczyną do zmiany placówki. Pogląd ten był na tyle odmienny od zdania mojej rozmówczynie, iż uznała ona wpływanie na jego zmianę za bezzasadne:

Często słyszałam od ludzi, którzy na pewno mieliby możliwości, ale decydowali się na przykład na przedszkola blisko siebie, mimo że mówili, że „przez miesiąc moje dziecko płakało, był dramat, wymiotowało, ale po miesiącu przeszło” (cieńszym, ironicznym tonem). Jak słyszałam taki tekst, to nie czułam potrzeby mówienia mu, „słuchaj, u nas to jest tak, że...”. Nie czułam takiej potrzeby, jakiejś kruczaty, żeby ludzi nawoływać, bo widzę, że oni bardzo mocno wierzyli w to, że to jest okej, że zaprowadzasz dziecko, ono wymiotuje tam i muszę je odebrać właśnie, bo

wymiotuje ze stresu. Nie? No to jakby czułam, że nie do końca się zrozumiemy (śmiech) (R A/1).

Ta sama kobieta wspomniała jednak również o systemowej niemożliwości zmiany tego stanu rzeczy:

Ale też nawet poznałam jakieś na przykład nauczycielki wychowania przedszkolnego i one nawet mówiły, że próbują coś inaczej, ale że tak to wygląda i że się nie da inaczej, tak? Że jest niedobrze, tak? Że się na dzieci krzyczy, że jest jedna pani, że dzieci płaczą (R A/1).

Ta bezradność kadr, rzutująca z kolei na przyjęcie przez rodziców takich reakcji dzieci za normalne i samoistnie ustające, może wynikać więc z organizacji pracy przedszkoli – niedostatku nauczycieli, zbyt licznych grup, wypalenia zawodowego.

Jednym z wyróżniających założeń leśnych przedszkoli, umożliwiających poświęcenie odpowiedniej ilości czasu i uwagi dziecku wymagającemu wsparcia, jest zdecydowanie mniejsza liczebność grup, w porównaniu do standardowych przedszkoli. Dzięki temu, dziecko tęskniące za rodzicem lub rozstające się z nim z trudem rano, może liczyć na indywidualną opiekę jednego z nauczycieli, podczas, gdy reszta kadry (zazwyczaj jedna do trzech osób) zajmuje się resztą grupy.

Dzięki takiej możliwości dorosły nie musi uciekać się do odwracania uwagi dziecka od przeżywanych przez nie emocji — obracania sytuacji w żart, zmieniania tematu, pokazywania zabawek, obiecywania określonych korzyści, pod warunkiem, że dziecko przestanie płakać lub straszenia. Może być przy nim, zaproponować wsparcie emocjonalne lub wybrany przez dziecko kontakt fizyczny, np. przytulenie, wzięcie na ręce, siedzenie obok siebie i pomoc w ten sposób przeżyć trudne emocje, zamiast je wypierać lub maskować. Dzieci nie nabywają wówczas przekonania, iż przedszkole jest miejscem niebezpiecznym i z czasem rozstają się z rodzicem bez lęku i bez potrzeby wsparcia innego dorosłego.

Zarzutem pojawiającym się niekiedy podczas dyskusji o obecności rodziców w przedszkolach, jest przekonanie, iż pozostałe dzieci również będą wyrażać tęsknotę za swoimi rodzicami. Obserwacje zgromadzone przeze mnie podczas badań w leśnym przedszkolu przeczą tej tezie. Zdarzało się, iż najmłodsze dzieci, widząc innego rodzica na terenie przedszkola przypominały sobie o mamie, lecz najczęściej nie powodowało to wyobrażanej niekiedy przez pedagogów zbiorowej rozpaczki dzieci. W jednej z takich sytuacji, podczas trudnego pożegnania dwóch chłopców z mamą, jedna z dziewczynek stojąca obok jasno powiedziała, że ona wcale nie ma ochoty płakać.

„Jak nie zjesz tej surówki, to ja powiem mamie” - komunikacja

Najważniejszą różnicą w komunikacji pomiędzy nauczycielami, a dziećmi w przedszkolu leśnym i standardowym był krzyk. Wielu rodziców wspominało o doświadczeniach tego typu z poprzednich placówek. Jedna z mam tłumaczyła w czym tkwiła wada wcześniejszego przedszkola: „Chodziło o takie właśnie podejście, no, że Pani właśnie potrafi krzyczeć na dzieci. Czy używać nawet takich odzywek jak «zamknij się»” (N3). Inna podzieliła się ze mną informacją, że nawet krótkotrwały kontakt dziecka z krzykiem miał istotne znaczenie, o czym dowiedziała się dopiero po czasie. Tak opowiedziała, co przekazywał jej syn: „Zresztą później się okazało, że w tym przedszkolu jakby panie, wiesz, krzycza/... on do tej pory to wspomina, gdzie dwa tygodnie tylko tam chodził, nie? Że pani krzyczała na przykład, nie?” (R A/2). Podobne historie przeżyła mama trójki dzieci, która miała okazję obserwować pracę kilku placówek wychowania przedszkolnego. Na tej podstawie dokonała ona następującej generalizacji:

Bo w takich placówkach normalnych to jest w ogóle bardzo dużo nerwowości i takiego, no nie wiem, takiej atmosfery niemiłej, niedobrej takiej, wiesz, że, że tu są zdenerwowani, tu ktoś krzyknie, tu ktoś, no nie wiem, no jakoś tak jest. (...) Przynajmniej z moich doświadczeń, z tego co było... Co było w... Na przykład w tym montessoriańskim przedszkolu, tak? Że tam Panie... mało były spokojne (R I/4).

Także mama prowadząca zajęcia językowe w przedszkolach i szkołach opowiadała, co zdarza jej się słyszeć podczas pracy: „Słyszę czasami, jak się właśnie nauczyciele do nich odzywają, albo krzyczą na przykład, albo mówią o karach jakichś” (R I/2/N). Inna rozmówczyni porównywała komunikaty zasłyszane przez jej dzieci w poprzednich placówkach do rozmów prowadzonych w przedszkolu leśnym, w którym prowadziłam badania:

Żeby tutaj ktoś straszył jakieś dziecko, czymkolwiek, «jak nie zjesz tej surówki, to ja powiem mamie» (zmienionym, karcącym tonem). No w życiu czegoś takiego nie usłyszałam! Albo «nie pójdziesz na wycieczkę, jak nie założysz butów». No nie ma w ogóle nawet takich, wiesz, takiego dialogu nie ma. To jest mega ważne, jak wy rozmawiacie z dziećmi (R I/9).

Wbrew powyższym przekonaniom, krzyk nauczyciela pojawiał się również w leśnej placówce, choć jak wskazują notatki z dziennika obserwacji, nieco inne było jego podłoże. Przez blisko półtora roku mojego pobytu w terenie jako badaczka, nadałam opisywanym

zdarzeniom kod „krzyk nauczyciela” jedynie 8 razy. Pojawiał się on w sytuacjach bezpośredniego zagrożenia i wynikał ze specyfiki przestrzeni przedszkolnej. Często dzieci znajdowały się w dużym oddaleniu od dorosłego, który chcąc szybko zareagować, na przykład, aby uniknąć potencjalnego urazu czy złamania zasad, musiał głośno krzyknąć, aby być usłyszany. Ilustruje to sytuacja, w której dwóch chłopców naruszyło jedną z najważniejszych reguł dotyczącą wychodzenia z przedszkola jedynie z dorosłym:

Przyjeżdża mama Huberta i Błażeja, idzie do domku zbierać ich rzeczy, a chłopcy wchodzi na bramę czekając na nią. Nagle jeden wchodzi wyżej niż zawsze i niż jest ustalone, że mogą i przekłada jedną nogę na drugą stronę. Krzyczę „Hubert, zejź!” . Cofa nogę i schodzi niżej, a potem obydwaj schodzą z bramy. Mówię, że nie wolno im tak przechodzić, wychodzimy tylko z dorosłym i zaraz przyjdzie ich mama. Czekają na nią teraz z boku furtki (Dz. o., 18.01.22).

Będąc bezpośrednim świadkiem tej sytuacji, jednak stojąc zbyt daleko, aby zdążyć do nich dobiec lub móc użyć normalnego tonu, krzyknęłam wówczas głośno. Niekiedy nauczyciele-opiekunowie używali także krzyku będąc bezpośrednio obok dziecka. W takich wypadkach także chodziło jednak o uniknięcie wypadku lub urazu. Pewnego dnia byłam świadkiem nagłego konfliktu między dziećmi:

Podchodzę do nich (trójki dzieci), bo ich kłótnia zaburza malowanie. Pytam się o co chodzi (...), a Klaudia bierze dużą gałąź i zamachuje się na Maksia. Łapię ją za rękę i krzyczę „stop”. Mówię jej, że przytrzymałam ją, bo bałam się, że zrobi komuś krzywdę rzucając gałęzią i nie zgadzam się, żeby w kogoś rzucać i że gdyby nie zamachnęła się gałęzią, to wcale bym jej nie dotykała (Dz. o., 15.03.22).

W powyższym przykładzie obecny jest nie tylko krzyk, ale również fizyczne przytrzymanie dziecka, które wywołuje dziś wiele kontrowersji. Różnica polega jednak na świadomym stosowaniu tego typu rozwiązań w celu zapewnienia bezpieczeństwa, a nie wyrażania frustracji. Istotne jest także wyjaśnienie zaistniałej sytuacji dzieciom.

Co ciekawe, rodzice jako jedną z różnic w komunikacji pomiędzy standardowymi placówkami, a przedszkolem leśnym, wymieniali także brak reakcji, czy też milczące przyzwolenie dorosłych na obrażanie, wyśmiewanie i agresję słowną wśród dzieci. Jedna z nauczycielek, posiadająca także doświadczenie pracy w systemowych placówkach, opowiadała o przeżyciach swojego syna, zaraz po ukończeniu przedszkola:

Mój Tomek był szykanowany za różowy kolor w szkole. (...) To był początek roku pierwszej klasy. Oczywiście, że gej, ciota, pedał i tak dalej. (...) No i co? Przyzwolenie było dorosłych w szkole na to. «Dzieci takie są». Szkoła ma 900

uczniów. A w leśnym przedszkolu nie ma przyzwolenia na coś takiego. I to jest cudowne. Że się zatrzymuje dzieciaka w tak... No zatrzymujesz go po prostu. «Stop, tak nie robimy. To jest niemiłe dla kogoś». Albo i wchodzenie znowu, nie: «co zrobiłeś?», moralizowanie, «nie rób tego». Tylko co spowodowało, że to się wydarzyło. Co się zadziało w tobie, dochodzenie do tego. To mi się bardzo podoba (N2).

Pozostali nauczyciele-opiekunowie w przedszkolu leśnym wykazali się także wysokim stopniem refleksyjności i podczas wywiadów otwarcie mówili o własnych porażkach. Jednocześnie okazywali swoje niezadowolenie z tego typu reakcji. Jeden z nich opisywał, jak postępujące wypalenie wpływało na pracę z dziećmi i komunikację z nimi:

Czy ja, no ile razy ja tam się wściekałem i to też była, wiesz, to mi, mi to, nie lubiłem tego strasznie. (...) No i też jestem zły właśnie, wiesz, na to (...), no, że, że, że właśnie, że ja będąc przekroczonym, moje zasoby są takie, że szybciej się złościłem. I tej złości było za dużo jakby w mojej pracy. Bo i, i brakowało tam właśnie ciepła, bo było napięcie, ale to wtedy, wiesz, (...) po prostu, no, nie byłem tak dostępny dla nich. (...) A jakbym się na nich (...) wkurzał, że/ No, bo jeżeli bym tego nie wiedział, że ja jestem przekroczony, (...) no to nagle by było, tak, no to wtedy bym wkurzał się, że to, nie wiem, dziecko coś tam (śmiech), a to nie dziecko, tylko to, że ja po prostu już nie chcę (N4/P).

Podjęty został tu ważny wątek samowiedzy nauczyciela, który obserwując siebie, swoją pracę i reakcje jest w stanie ocenić, jak wpływają one na relację z dziećmi, a także ich zachowanie. Niestety nauczyciele mają niewiele okazji do kształcenia i doskonalenia tego typu umiejętności społeczno-emocjonalnych. Treści tych brakuje również w toku przygotowania do zawodu podczas studiów. W podobnym tonie wypowiedziała się inna nauczycielka-opiekunka, opisując przykładową sytuację, gdy jeden z chłopców zniszczył wykonaną ręcznie ozdobę:

Już to było takie, że nie chciałabym tak się do dzieci odzywać, że faktycznie z dużą złością, po prostu taką, która była, może nie była agresją, ale była bardzo na cienkiej granicy już takiej agresji, takiej właśnie, znaczy powiedziałam, że jestem zła i że zniszczył twoją pracę, ale powiedziałam to takim tonem, którego nie chciałabym używać w stosunku do dzieci (N5/P).

Tematem, który pojawiał się w trakcie wywiadów z rodzicami, zarówno podczas rozmów o przyczynach wyboru leśnej placówki, różnicach pomiędzy przedszkolami, jak i o stylu wychowawczym rodziny, była Komunikacja Bez Przemocy (NVC – Nonviolent

Communication) (Rosenberg, 2019). Jedna z mam wyraziła swoje spostrzeżenia na temat: „Na tamten moment też miałam takie przekonanie, chyba dalej mam, że jeszcze wciąż takie podejścia jak komunikacja bez przemocy, jak takie pewnego rodzaju wolnościowe, podążające za dzieckiem podejście do towarzyszenia mu jest jeszcze wciąż rzadkością” (R B/1).

W komunikacji pomiędzy wszystkimi członkami społeczności leśnego przedszkola – dziećmi, rodzicami oraz nauczycielami-opiekunami, obserwowałam również wzajemne słuchanie, żartowanie, dotrzymywanie słowa, dochowywanie tajemnicy dzieci, a także dawanie czasu na zastanowienie się przed podjęciem decyzji. Wspierając dzieci w rozwiązywaniu konfliktów nauczyciele stosowali tzw. mikrokręgi naprawcze, będące jednym z narzędzi porozumienia opartym o Komunikację Bez Przemocy.

Opisując komunikację między dziećmi w standardowych placówkach, rodzice wspominali najczęściej o używaniu dużej ilości wulgaryzmów lub o wspomnianej powyżej agresji słownej, która nie była kontrolowana czy moderowana przez dorosłych. Jedna z mam pierwszoklasisty, absolwenta leśnego przedszkola wspominała:

No i język te dzieci mają (śmiech) inny często. (...) Ilość brzydkich słów, jakie Maks przynosi do domu (śmiech) jest cały czas zastanawiająca. No ale może dlatego, że tam są też starsze dzieci, nie? Jakby też dużo dzieci ma starsze rodzeństwo (R A/1).

Dzieci uczęszczające do leśnego przedszkola będącego terenem moich badań często posiadały starsze, niekiedy nastoletnie rodzeństwo. Słyszały także niejednokrotnie jak ich rodzice używają przekleństw, również na terenie przedszkola. Prawdopodobnie przyczyną tej różnicy w komunikacji była jednak dużo większa liczebność dzieci o zróżnicowanym zapleczu kulturowym i kodach językowych (Bernstein, 1990) w standardowych placówkach, w stosunku do kameralnych przedszkoli leśnych, wybieranych w zdecydowanej większości przez rodziców z klasy średniej lub wyższej.

Mając na celu uniknięcie stosowania przez kadrę wszystkich negatywnych sposobów komunikacji wymienianych przez rodziców, na podstawie ich doświadczeń z głównego nurtu edukacji, założyciel przedszkola leśnego, w którym prowadziłam badania, dbał o zasoby nauczycieli/opiekunów, małą liczebność grup oraz regularne spotkania kadry i pielęgnowanie refleksyjności na temat własnej pracy pedagogicznej. Wszystkich tych czynników często brakuje w tradycyjnych placówkach, gdzie warunki pracy, nadmierne obciążenie i wysokie wymagania nie wpływają pozytywnie na zasoby

wewnętrzne nauczycieli, które z kolei rzutują na jakość ich komunikacji z dziećmi (Żuchelkowska, 2014).

„Czarna kropka” - relacje

Rodzice i nauczyciele-opiekunowie zgodnie przedstawiali różnice w relacjach międzyludzkich występujące pomiędzy leśnym przedszkolem, a placówkami „systemowymi”. Ich doświadczenia odnosiły się zarówno do relacji nauczycieli z dziećmi, jak i do więzi pomiędzy rodzicami. Pierwszą różnicą na jaką wskazywano była władza dorosłych, realizowana w postaci przemocy symbolicznej (Bourdieu, 2011), wyraźnej hierarchii, systemu kar. Rodzice wspominali ze smutkiem o takich działaniach nauczycieli placówek tradycyjnych jak na przykład: „linczowania, naznaczania jakąś brzydką naklejką, jak ktoś jest niegrzeczny, stawiania w kącie” (R I/1). Takie historie powielały się. Kolejna z mam opisywała w wywiadzie: „Moja przyjaciółka mówi mi, że jej syn dostał czarną kropkę, bo biegał w przedszkolu” (R I/2/N). W kontrze do takich zachowań jedna z nauczycielek/opiekunek, także będąca mamą, przedstawiła przedszkole leśne, jako to, w którym „nie ma takiej hierarchii, (...) że dorosły ma taką ewidentną władzę: mogę cię ukarać, bo, nie wiem, czegoś ci nie dam, albo nie możesz uczestniczyć w zabawie, kiedy tu nie w ten sposób się to dzieje” (N3).

Drugą często wymienianą różnicą był brak bliskich, ciepłych relacji w placówkach „systemowych”. Osoba z kadry, posiadająca doświadczenie pracy w tego rodzaju przedszkolach i szkole wspominała:

Nie wiem, jak w innych placówkach, ale w tych, w których ja pracowałam i w placówce mojego syna jest bardzo dużo komunikatów na „nie”. Czyli nie ma tego, takiego tworzenia poczucia bezpieczeństwa, jakichś relacji. (...) Takie mam wrażenie, że takie rzeczy jak takie, taki kontakt, rozmowa, zatrzymanie się, patrzenie w oczy, słuchanie, bycie też, e:, nie ma tego (N2).

Kolejna nauczycielka przedstawiła podobną historię na podstawie placówek, w których odbywała w trakcie studiów praktyki pedagogiczne:

W tym systemowym przedszkolu i szkole, w której byłam, no to tam w ogóle bardzo mało czułam relacji. W sensie w ogóle między rodzicami nie było, między uczniami, były oczywiście, że były relacje. A między uczniami a nauczycielami, ojejku, to no jakieś takie jak przez szybę, w sensie, że ten nauczyciel ich widział, ale to było, no takie w porównaniu do tego, z tym (śmiech), czego my tutaj doświadczamy, no to bardzo dalekie takie (smutnym tonem) (N5/P).

Porównań dokonywały także mamy wskazujące na wyjątkowość tworzonej w leśnym przedszkolu wspólnoty. Jedna z nich wspomniała:

Jeżeli chodzi o współpracę z rodzicem, i to takie wyrabianie takiego zaufania i tej wspólnoty tutaj, myślę, że to jest taka rzecz chyba w ogóle niespotykana, bo nie spotkałam nikogo, kto by był w takich relacjach, jeżeli chodzi o rodziców i kadre, jak tutaj u nas (R I/3).

Rzeczywiście, elementy wzajemnego wsparcia wśród dzieci i dorosłych pojawiały się często w moich notatkach z obserwacji, ale także podczas rozmów z rodzicami i nauczycielami. W podobnym tonie wypowiedziała się inna z moich rozmówczyń:

No bo naprawdę, no taki kontakt jak my mamy, no i z rodzicami, z wami, no to myślę, że to nie jest na co dzień tak. Ciężko znaleźć taką wspólnotę też, potem już gdzieś się mijasz w tej szatni, nie znasz też tych rodziców (R I/2/N).

Wśród rodzin z leśnego przedszkola zawiązywały się przyjaźnie, odwiedzano się poza terenem placówki, spędzano razem wolny czas, wspierano w opiece nad dziećmi i rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Stworzyło to małą wspólnotę (również w zakresie wartości) opartą na holistycznym zaangażowaniu i wielowymiarowych relacjach nie ograniczonych jedynie do obszaru działania placówki edukacyjnej.

Indywidualizacja

Kolejną różnicą pomiędzy leśnym przedszkolem, a innymi placówkami, była metodyczna indywidualizacja w podejściu do dziecka lub jej brak. Rodzice najczęściej narzekali na brak indywidualizacji opieki, nie wspominając o procesie nauczania. Opowiadali oni o zbiorowym wykonywaniu czynności na znak nauczyciela, bez względu na potrzeby dzieci. Często historie te dotyczyły podstawowych potrzeb fizjologicznych, snu czy higieny. Jedna z mam opowiadała o doświadczeniach swojego syna z poprzedniej placówki:

W normalnym przedszkolu systemowym, gdzie dzieci są pod linijkę, chodzą za rączki, (...) gdzie chodzą spać, na zawołanie, tak? On tego w ogóle nie mógł przejść, nie? Jak poszedł do tego właśnie żłobka dwa tygodnie no to ja go zawoziłam na 9, a o 11 musiałam go odebrać, nie? Bo dzieci szły na drzemkę wszystkie, nie? O 11. A on na przykład chodził na drzemki o 14, nie? (R A/2).

Inna mama także wspomniała o wcześniejszych doświadczeniach swojego dziecka, ale także własnych odczuciach: „Takie na przykład sikanie na komendę, to też mnie zawsze

przerażało, że się wszyscy ustawiają w sznureczku i idziemy robić siku (...) przed posiłkiem albo po posiłku” (R A/3).

Tak jak we wcześniejszych akapitach dotyczących różnic pomiędzy placówkami „systemowymi”, a przedszkolem leśnym, tak i w tym przypadku przyczyną mogą być znaczące różnice organizacyjne, odnoszące się przede wszystkim do liczebności grup i sposobów pracy. Dostrzegła to także jedna z mam, która musiała przenieść córkę z przedszkola leśnego do publicznego ze względów osobistych:

Też w pewien sposób rozumiem taką potrzebę standaryzacji, jakieś aktywności na przykład, które dzieci robią, przy dużej grupie dzieci, tak, bo wiem, że jest trudniej, jeśli ta grupa jest większa, jeśli to jest przedszkole, gdzie jest 25 czy więcej dzieci (R B/1).

Zniechęcanie do nauki

Przebieg procesu edukacji był kolejną wskazywaną przez rodziców uczestniczących w badaniu różnicą pomiędzy leśnym przedszkolem, a standardowymi placówkami. Wspominali oni z jednej strony o stosowaniu podawczych metod, niedostosowanych do rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, z drugiej zaś o braku zrozumienia przez nauczycieli indywidualnego tempa uczenia się i dopominaniu się o interwencję rodzica. Jedna z mam przytoczyła przykład z poprzedniego przedszkola córki, gdzie proszono ją, aby „nadrobiła” z dzieckiem treści programowe:

Ja pamiętam, jak ona trzy latka miała, chodziłam właśnie na ten dywanik do XXX (nazwa poprzedniego przedszkola niepublicznego), że ona do trzech nie potrafi liczyć, że ona robi jeden, dwa, cztery. I gdzie jest to trzy? No ja nie wiedziałam, gdzie jest to trzy, no zniknęło, no próbowałam (śmiech), ale po prostu liczyłyśmy w kółko, miałam wrażenie, że im bardziej z nią liczę, tym mniej to umie, więc to było już takie... Ale się śmiałam, że wiesz, problem, bo trzylatka nie potrafi do trzech policzyć, co my z tym dalej zrobimy (śmiech), koniec edukacji już jej w ogóle, dramat (R A/3).

Inna wspominała z kolei, iż nauczyciele, z którymi wcześniej miała do czynienia zdawali się nie rozumieć, że „wiedza może być przekazana nie w książkowy sposób, tylko czasem pobocznymi sposobami”. Dodała: „Czasem można po prostu wchłonąć jakieś informacje, nie wiedząc kiedy się je wchłonie” (R II/1).

Jeszcze inna mama przedstawiła w jaki sposób – jej zdaniem – już od samego początku edukacji można zrazić dziecko do wszelkich aktywności poznawczych:

Teraz widzę właśnie po, niestety po innych dzieciach z tych przedszkoli takich systemowych, (...) z tych co słyszę od znajomych, że właśnie dzieci są zrażane też w ten sposób chyba trochę, tak myślę do tej nauki przez to, że to jest właśnie wymuszane na nich. (...) No na przykład spotkałam się z taką opinią koleżanki, że było tak, że w przedszkolu rysowanie i pisanie było za karę. I na przykład było tak, że dziecko jak coś źle zrobiło, to za karę miało usiąść i na przykład pisać litery (R I/3).

Przedszkola leśne oparte są natomiast na założeniu, że praca z małym dzieckiem dostarcza niezliczonych okazji do obserwacji jego żywego zainteresowania otaczającym światem. Według rodziców, pedagodzy placówek leśnych wiedzą, jak wykorzystać naturalną ciekawość dziecka i ukierunkować ją tak, aby realizować jego indywidualny potencjał.

Godziny przyprowadzania dzieci do przedszkola

Ciekawym przykładem różnic w funkcjonowaniu przedszkoli leśnych i standardowych są godziny pracy placówek, a dokładniej zasady przyprowadzania dzieci na zajęcia. Te rozbieżności były wskazane już w poprzednich rozdziałach, z jednej strony jako przyczyny wyboru leśnego przedszkola przez rodziców, z drugiej, jako czynnik wpływający na pracę nauczycieli, narzucający na nich obowiązek zachowania elastyczności w działaniu.

Przedszkola leśne wychodząc naprzeciw potrzebom niektórych rodzin, zapewniają możliwość przyprowadzenia dziecka do placówki w szerszym przedziale czasowym niż ma to miejsce w standardowych przedszkolach. Zazwyczaj momentem oficjalnego rozpoczęcia dnia jest poranny krąg. Zwraca się uwagę rodziców, aby dziecko dotarło do tego czasu do placówki. W rozmowach pomiędzy kadrami i osobami prowadzącymi przedszkola leśne notorycznie wybrzmiewa jednak, iż niezależnie od godziny rozpoczęcia kręgu, zdarzają się rodzice, którzy spóźniają się, zaburzając przy tym spotkanie całej społeczności. Łatwo w tym kontekście zrozumieć przyjętą w standardowych placówkach zasadę przyprowadzania dzieci do konkretnej godziny. Jednocześnie niektórzy rodzice oczekują dostosowywania się do ich potrzeb, bez respektowania potrzeb reszty grupy. Przykładem może być poniższa wypowiedź:

Tam w ogóle było tak, że był wymóg, żeby przeprowadzać dziecko do dziewiątej, a jak nie przeprowadziłaś, to drzwi zamykali, nie? I później jakby musiałeś dzwonić, no i już jakby to było takie, no i dziecko wiedziało i w ogóle wszyscy wiedzieli, że Ty się spóźniłaś. Także dla nas to było... I zwracali jakby uwagę, że

proszę jakby na tą godzinę, no bo tu są zajęcia. I ja po prostu z tego się zawsze tak śmiałam, nie? Że dziecko ma, kurde, trzy lata, Jakie zajęcia w ogóle, nie? (śmiech)
Także my ogólnie to totalnie ignorowaliśmy i przychodziliśmy właśnie na dziesiątą, ale ogólnie to było dla nas dużo takiego, wiesz, stresu, nie? (R A/2).

W podobnym tonie wypowiedziała się inna mama, wspominając doświadczenia z poprzedniego przedszkola, do którego uczęszczały jej dzieci: „Cały czas się buduje taką atmosferę, że my się musimy podporządkować, tak? I że na wszystko się zgadzać, nawet jeśli nam to nie pasuje” (R I/4).

Pojawiały się także głosy doceniające możliwość późniejszego przyprowadzenia dziecka, a jednocześnie nie deprecjonujące obowiązujących zasad ani nie lekceważące pracy nauczycielek: „Pasowało mi to względem na przykład publicznych przedszkoli, że mogłyśmy przechodzić na dziesiątą. A nie na przykład na ósmą czy ósmą trzydzieści, jak jest często w publicznych przedszkolach” (R B/1).

Analizując przedstawiane przez moich rozmówców porównania przedszkoli oraz przyczyny ich wyboru wnioskuję, iż jedną z grup rodziców obecnych w przedszkolach leśnych są osoby, które z trudem podporządkowują się obowiązującym zasadom społecznym. Często są to osoby prowadzące własne firmy, wychowujące dzieci w przekonaniu o ich indywidualnej wyjątkowości i możliwości realizowania wszelkich zamierzeń. Być może jest to przykład nowego rodzaju elitarności, w której uprzywilejowane grupy mają dostęp do środowiska przyrodniczego, zdrowej żywności i ruchu, podczas gdy większość społeczeństwa funkcjonuje w wysoce zurbanizowanych przestrzeniach, realizując siedzący tryb życia i spożywając prawie wyłącznie produkty wysoko przetworzone, czego dowodem mogą być kolejne akapity.

Wychowanie na łonie natury

Podstawową różnicą pomiędzy leśnym przedszkolem, a innymi, standardowymi placówkami, o której wspominali w wywiadach rodzice, było spędzanie czasu na dworze. Niektórzy zaznaczali, iż wychodzenie poza budynek w klasycznych placówkach nie odbywa się wystarczająco często mimo dostępności odpowiedniej przestrzeni. Jedna z nauczycielek/opiekunek, której dzieci uczęszczały w niedalekiej przeszłości do publicznego przedszkola wspominała: „Na przykład Bruno (starszy syn rozmówczyni) też był w państwowym przedszkolu. I mieli piękny ogród. I też nie wychodzili tak często. Tam raz na kiedyś, no. No tak. A mieli piękny ogród” (N3). Inna z moich rozmówczyń

zauważała w tej kwestii różnicę pomiędzy publicznymi i niepublicznymi przedszkolami systemowymi. Zwróciła uwagę na sezonowość wyjść oraz uwagi rodziców:

Są miejsca, w których jakby z natury się nie wychodzi między październikiem, a kwietniem. (...) Nawet chyba wbrew pozorom mam wrażenie, że częściej się wychodzi w państwowych przedszkolach, tak jak ja robiłam to rozeznanie wtedy, bo w prywatnych bardzo często dyrekcja się opowiadała za tym, że rodzice sobie nie życzą, bo dzieci się przeziębą (R A/3).

Komentarze rodziców na temat wyjść na dwór rzeczywiście mogą być przyczyną ich ograniczania. Warto jednak zwrócić uwagę także na obecne standardy budowlane w zakresie architektury krajobrazu wokół nowopowstających przedszkoli. Współczesne „ogrody” przedszkolne daleko odbiegają od standardów minionych epok, szczególnie w zakresie ich powierzchni, różnorodności nasadzeń, rodzajów podłoża czy elementów małej architektury. W placówkach pozbawionych odpowiedniej przestrzeni wokół budynku, usytuowanych w centrach miast, z dala od terenów zieleni, nierzadko tuż przy ruchliwych ulicach, trudno jest zapewnić dzieciom regularny kontakt z przyrodą.

Te ograniczenia przestrzenno-architektoniczne niekiedy daje się pokonać dzięki zaangażowaniu nauczycieli, jednak wtedy pojawiają się kolejne bariery. Jedna z nauczycielek/opiekunek uczestniczących w badaniu, odbywając w przeszłości praktyki pedagogiczne chciała zapewnić dzieciom możliwość swobodnej zabawy na dworze. Spotkała się jednak z przeszkodą w postaci obaw przed pobrudzeniem się dzieci. Jej historia ilustruje niezrozumienie dziecięcych potrzeb rozwojowych na wielu płaszczyznach – nie tylko zdrowia fizycznego i psychicznego, ale także relacji społecznych:

Pamiętam też taką sytuację, że byłam z dziećmi na dworze (...) i nagle któreś z dzieci powiedziało, że „o, fajnie jakbyśmy tutaj mieli ognisko”. (...) Oczywiście wiedziałam, że to było w środku centrum XXX (nazwa miasta), że nie zapalimy tam ogniska, ale powiedziałam, możemy się pobawić, że zapalimy ognisko. I nagle te dzieci w ogóle, one były w szoku w ogóle jak, po prostu patrzyły takimi wielkimi oczami. I zaczęły... i powiedziałam, chodźcie, znieście patyki. I tam w ogóle było bardzo mało drzew, ale te dzieci się tak bardzo zaangażowały i zaczęły znosić patyki. Budowaliśmy z tego stożek po prostu przypominający ognisko. I udawaliśmy, że to podpalamy. I te dzieci udawały, że w ogóle tak dobrze się bawiły, udawały, że nad tym coś sobie tam pieką i tak dalej. I nagle przyszła wychowawczyni, która powiedziała: „Czemu te dzieci/”, krzyczała na mnie (śmiech), „Czemu te dzieci dotykają patyków?” (srogim tonem). I po prostu...

I w sekundę to po prostu ta cała inicjatywa i ta wspólna zabawa była zrównana z ziemią. (...) Jakby dzieci nie mogły dotykać patyków po prostu. Myślałam, że mi wtedy serce pęknie. Jakoś czułam tak ogromny absurd w tej sytuacji. Bo ja w tym widziałam tyle wspaniałego. Te dzieci, które tak nagle ożyły. Współdziałały i tak dalej. Czymś się zainteresowały. (...) A ta Pani widziała w tym tylko to, że one dotykają patyków, które jej zdaniem były brudne (N5/P).

Trudno spodziewać się entuzjazmu nauczyciela podczas pobytu z dziećmi na dworze, jeśli nie dostrzega on zalet tak spędzanego czasu, a zamiast tego widzi jedynie zagrożenia.

Jak wcześniej wspomniałam, badani podnosili też kwestię sezonowości wyjść na dwór. Według nadal obowiązującej od 2017 roku podstawy programowej wychowania przedszkolnego:

Naturalne obszary rozwoju dziecka wskazują na konieczność uszanowania typowych dla tego okresu potrzeb rozwojowych, których spełnieniem powinna stać się dobrze zorganizowana zabawa, zarówno w budynku przedszkola, jak i na świeżym powietrzu. (...) Organizacja zajęć na świeżym powietrzu powinna być elementem codziennej pracy z dzieckiem w każdej grupie wiekowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, 2017, zał. nr 1, s. 8).

Niestety zapis ten wydaje się nie być powszechnie respektowany i wdrażany w codzienną pracę w przedszkolach. Na ten fakt zwróciło uwagę wielu rodziców. Jedna z mam, prowadząca także zajęcia w różnych placówkach, wspomniała: „Widzę, że jest duszno, widzę, że dzieci siedzą wiele godzin przy zamkniętych oknach, mają gorąco, widzę, że nauczyciele z nimi nie wychodzą na dwór, nawet latem czasami, twierdząc niby, że dzieciom się nie chce” (R I/2/N). Inna rozmówczyni, której dziecko miało okazję uczęszczać zarówno do leśnego, jak i standardowego przedszkola, także opisywała, jak częstotliwość wyjść zmniejszała się w publicznej placówce wraz z temperaturą:

Jest bardzo mało tego wychodzenia na dwór. Praktycznie wrzesień i kawałek października to były jedyne miesiące, gdzie dzieci wychodziły na około godzinkę, dwie. Natomiast w tym momencie od jesieni oni jeszcze teraz praktycznie nie wychodzą (wywiad odbył się 16 kwietnia). Chociaż już są dni kiedy jest ciepło, co rozumiałabym jeszcze może bardziej przy trzylatkach, które są bardziej obsługowe przy ubieraniu, natomiast sześciolatki są naprawdę już samodzielne (R B/1).

Powodem rezygnacji z wyjść na dwór w standardowych przedszkolach, zarówno publicznych, jak i niepublicznych, może być więc także brak samodzielności dzieci

w zakresie ubierania się oraz zbyt mała liczba kadry, mogącej wesprzeć przedszkolaki w tym zakresie. Na taki stan rzeczy mogą wpływać jednak również wspomniane już uwagi rodziców, obawiających się dziecięcych chorób. Głos w tym temacie zabrała jeszcze jedna z uczestniczek badania:

W klasycznym, normalnym przedszkolu to jak znajdzie się taki nauczyciel (chcący zabrać dzieci na dwór), i też znam to z autopsji i z anegdot koleżanek, że nie wiem, jest 5 stopni i wieje wiatr i trochę pada jakiś deszczyk, to zawsze się znajdzie co najmniej 5 rodziców, którzy powiedzą «no w taką pogodę, no to chyba nie będziecie wychodzić» (R I/9).

Odporność

Brak dostatecznej ilości ruchu na świeżym powietrzu działa na dziecięcą odporność niekorzystnie, a spędzanie czasu w dusznej sali, gdzie nie trudno o roznośnienie się wirusów, szczególnie w okresie jesienno-zimowym, wpływa na częste przeziębienia, co rodzice wskazywali jako kolejną różnicę pomiędzy przedszkolem leśnym, a standardowymi placówkami.

Doświadczenie leśnych przedszkoli pokazuje, że to nie czas spędzany na dworze, zimno czy deszcz wpływają na wysoką zapadalność dzieci na różnego rodzaju choroby zakaźne. Rozwijający się układ odpornościowy dziecka nie radzi sobie z wysokim nagromadzeniem bakterii i wirusów w zatłoczonych salach przedszkolnych. W praktyce powoduje to cyklicznie pojawiające się fale zachorowań, które obejmują również rodzeństwo oraz innych członków rodzin dzieci. Jeden z ojców tak wspominał o tej kwestii w wywiadzie:

Jak mam kontakt ze znajomymi, którzy wysyłają dzieci do takich klasycznych placówek, no to jest w ogóle, ja nie wiem, one są w systemie dwa na dwa. Dwa tygodnie w przedszkolu, dwa tygodnie w domu chorują. A jak dwa tygodnie w domu chorują, no to wiadomo, że rodzice muszą się nimi zająć. No więc jakby choruje wtedy cała rodzina. I często jeszcze rodzice to łapią od tych dzieci. Tak więc to jest taka widoczna różnica (R I/7).

O podobnych doświadczeniach, jednak z perspektywy służby zdrowia, powiedziała mama, będąca lekarką: „Słucham czasami w pracy, że dzieci na przykład, o to tak jest prawie we wszystkich przedszkolach, że w tym okresie jesienno-zimowym, to trzy dni pochodzi i później trzy tygodnie jest chore” (R I/3).

Inaczej sytuacja wyglądała w przedszkolu leśnym. Rodzice uczestniczący w badaniu, zwykle obserwowali spadek zachorowań u swoich dzieci odkąd rozpoczęły one leśne przedszkole. Ojciec dwóch córek wspominał: „Moje dziewczyny, ja nie wiem, one może dwa razy w roku chorują” (R I/7). Słowa te dodatkowo wzmacnia wypowiedź jednej z mam, która zauważyła, że zamiast przynosić choroby z przedszkola, córka wydaje się być najzdrowszą w rodzinie:

Młoda (córka) NAPRAWDĘ nie choruje. (...) Odporność ma najlepszą z nas wszystkich. Na pewno. No tam czasem katar, ale to są naprawdę, w porównaniu do wszystkich moich znajomych dzieci, co słyszę, co się dzieje, to ona jest super zdrową dziewczyną (R I/5/N).

Część rodziców dodawała, że na budowanie odporności ma wpływ wiele czynników, jednak czas spędzany na dworze jest istotny, bowiem zmniejsza zagęszczenie zarazków i możliwość ich rozprzestrzeniania się.

Według rodziców nabyta odporność utrzymywała się nawet po opuszczeniu przez dzieci placówki leśnej i przejściu do instytucji mniej zorientowanych na aktywność na dworze. Wątek ten rozwinęła mama, której dziecko po przedszkolu leśnym trafiło do publicznej zerówki:

Tych czynników jest bardzo dużo, które kształtują odporność. Natomiast to bycie na świeżym powietrzu, przy różnych warunkach, hartowanie, możliwość czasami też bycia na boso, uważam, że miało bardzo duży wpływ na odporność Weroniki, która do tego momentu jest bardzo dobra. Nawet jeśli mamy jakąś jedną infekcję w sezonie, na ten moment już w publicznym przedszkolu, to jest Weronika cały czas jednym z najzdrowszych dzieci (R B/1).

W wypowiedziach rodziców pojawił się także temat ich początkowych obaw i wątpliwości dotyczących przebywania na dworze w zimniejszych miesiącach i potencjalnych związanych z tym chorób. Jak się okazało, sceptycyzm był nieuzasadniony. Jedna z mam wspomniała: „W sumie ten pierwszy rok przedszkola w ogóle nie był chory (syn), więc moje obawy w ogóle się nie sprawdziły, bo miał tylko katar przez dwa dni” (R I/2/N). Tak swoje doświadczenia opisała zaś inna rozmówczyni:

To mnie bardzo zaskoczyło, bo moja obawa (...), to było, Boże, ona tu będzie marzła i będzie ciągle chora (...). Ale właśnie to zupełnie odwrotnie, bo po pierwsze Oktawia, no przez ten pierwszy rok, to jeszcze wydaje mi się, że chorowała tak w cudzysłowie tradycyjnie, natomiast ten ostatni rok tego naszego czasu tutaj, ona praktycznie ma naprawdę odporność niesamowitą. Jeżeli chodzi o zdrowie, widzę

bardzo dużą różnicę. Nie choruje, a jeśli już choruje, to bardzo łagodnie. Nie używamy, bo nie mamy potrzeby jakichś lekarzy, leków itd. w nadmiarze, bo po prostu nie ma takiej potrzeby, nawet jeśli jest chora, to jest po prostu przeziębiona i to szybko mija, tak jak teraz. No Oktawia, jak jest chora, to nie ma jej w przedszkolu dzień, albo dwa. (...) I tak jak większość rodziców tutaj przedszkolnych naszych (...) mówi to samo, że te dzieci, które są dłużej, to mało chorują. Bardzo mało, a jeśli już chorują, to, to delikatnie (R I/3).

„Chalka z nutellą” kontra wykopki - posiłki

Na dziecięcą odporność składa się kilka czynników. Poza omówionym już spędzaniem czasu na świeżym powietrzu moi rozmówcy zaliczyli do nich także zdrową dietę. Podczas wywiadów wskazywali na różnice dostrzegane przez nich w tym zakresie pomiędzy tradycyjnymi placówkami a przedszkolem leśnym.

Rodzice uczestniczący w badaniu wymieniali konkretne produkty spożywcze (syrop glukozowo-fruktozowy, cukier, tłuszcze utwardzone, pszenica i jej pochodne – m. in. ze względu na środki ochrony roślin stosowane w jej uprawie, sól itd.), które uważali za nieodpowiednie dla dzieci w wieku przedszkolnym, a które znajdowały się w jadłospisach przedszkoli tradycyjnych. Jedna z uczestniczek tak to opisała:

Jak oglądałam wszystkie jadłospisy, bo one są na szczęście dostępne, no to powiem szczerze, że to mi się włos jeżył na głowie (uśmiech), bo tam, łącznie z tym, że na przykład były charka i nutella na podwieczorek. I to nie było tak, że to było raz na miesiąc (...). To było generalnie standardem, tak? (...) No i oczywiście standardowe, no jakieś tam pszenne pieczywo, nie wiem, z kawałkiem pasztetu. (...) Więc no, to naprawdę były to takie półprodukty (...). I sobie pomyślałam wtedy, że generalnie trzy lata, które dałam od siebie na to, żeby gdzieś tam wyselekcjonować te rzeczy i nauczyć ją, żeby ona niekoniecznie uwielbiała słodczyce, no to właśnie zaraz pójdzie na marne i tego bardzo nie chciałam (R A/3).

Niektóre mamy, przytaczając doświadczenia z poprzednich przedszkoli, wskazywały także na sposób obróbki żywności oraz możliwości wyboru diety bezmięsnej. Jedna z nich tak to ujęła:

Potrafili im dać chrupki kukurydziane na podwieczorek i to było wszystko. Gdzie wszystkie te, tam jakieś wiesz kotlety smażone na głębokim tłuszczu i tak dalej, no to nie ukrywajmy, ja też czasami coś usmażę, ale nie codziennie, wiesz, nie w takich ilościach, nie dla małych dzieci, wiesz, przesolone, nie wiadomo co (R I/1).

Innej nie satysfakcjonowały proponowane przez placówkę zamienniki produktów mięsnych: „Nie było możliwości wybrania bezmięsnej diety, dlatego, że kończyło się tak, że dziecko zamiast dostać kanapkę z szyneczką z kurczaczka, dostawało kanapkę z dżemem. No to nie ok” (R I/10).

W rozmowach ze mną wielu rodziców wyrażało także frustrację wynikającą z braku zrozumienia ich wyborów odnośnie do żywienia dzieci przez znajomych lub rodzinę, co jedna z mam podsumowała słowami: „Większość rodziców uważa, że to jest zabieranie dzieciom dzieciństwa, to, że nie jedzą syropu glukozowego, nie jedzą (...) cukru” (R A/3). Inna, sytuując się w pozycji pewnej wyższości czy większej w jej mniemaniu świadomości, wskazywała, że zgoda na stosowanie tego typu produktów w placówkach może wynikać z posiadanych nawyków żywieniowych: „Rodzice przyzwyczajeni do takiego jedzenia mogą nie widzieć w tym problemu” (R II/1).

W przedszkolu leśnym, w którym prowadziłam badania, temat żywności stanowił ważny punkt nie tylko z perspektywy zdrowej diety, ale był także odzwierciedleniem pielęgnowanych w placówce wartości, o czym wspominałam szerzej w rozdziale 5.2.8. Rodzice wskazywali jakie elementy były dla nich wartościowe w tym zakresie: „Też się cieszyłam właśnie, że nie ma cateringu, że jest to gotowane na miejscu. Z prostych właśnie składników, bez żadnych udziwnień, bez jakichś dodatków, bez cukru (...). Dla nas to było też istotne” (R A/3). Większość rodziców dzieci uczęszczających do leśnego przedszkola oceniało posiłki jako „wysokiej jakości i w dużej mierze ekologiczne” (R B/1). Podkreślali wartość pieczywa pełnoziarnistego pieczonego na miejscu, past wegetariańskich oraz wykorzystania plonów z przedszkolnego ogrodu permakulturowego. Tak to ocenił jeden z rodziców: „Widzę jaka to jest jakość. Widzę, co stoi na waszych półkach. Widzę, co macie w ogrodzie. I (...) wolę to, niż catering w jakimś innym przedszkolu” (R II/1).

Uprawa ogrodu przez dzieci i kadrę także związana była szerzej z uznanymi w placówce wartościami (patrz rozdział 5.2.8.). Zebrane owoce, warzywa i zioła stanowiły część jadłospisu, szczególnie od wiosny do jesieni. Sezonowość plonów widoczna jest w moich zapiskach badawczych. Latem notowałam: „Zbieramy bób, porzeczki i kwiaty nasturcji” (Dz. o., 11.07.22) lub „Po kręgu idziemy zrywać fasolkę szparagową” (Dz. o., 05.09.22). Następnie nastawał szczególnie wyczekiwany przez dzieci czas wykopków: „Kopiemy ziemniaki szpadlami na dwóch poletkach i wrzucamy je do wózka” (Dz. o., 19.09.22). Dużym zainteresowaniem cieszyły się także jesienne zbiory jabłek: „Jemy dużo jabłek - dzieci zrywają chętnie z drzewa i przynoszą mi, żeby pokroić na mniejsze części” (Dz. o., 27.09.22). Zimą w jadłospis włączane były przygotowywane wcześniej wspólnie

przetwory. W dzienniku obserwacji notowałam na przykład: „Kroję chleb i otwieram słoiczek dżemu z naszych truskawek, który zrobiliśmy latem” (Dz. o., 21.02.22). Nauczyciele razem z dziećmi przetwarzali także rosnące w ogrodzie zioła i dzikie rośliny jadalne. Zapisywałam wówczas: „Zrywam z Michałem pączki z ułamanych gałęzi sosny. Będziemy mogli zrobić z nich herbatkę dobrą na infekcje dróg oddechowych” (Dz., o., 22.02.22).

Zaangażowanie dzieci w produkcję żywności miało jeszcze dodatkowe znaczenie w zakresie edukacji społecznej w tym współpracy z lokalną społecznością. Niekiedy dzieci ofiarowały plony rodzicom, a także sąsiadom w formie prezentu. Były to na przykład zioła na napary, które szykowaliśmy latem, co opisywałam następująco: „Ścinamy miętę, żeby się rozkrzewiła, bo jest już bardzo wysoka. (...) Wieszamy z dziewczynkami pęczki mięty w cieniu pod wiatą do suszenia” (Dz. o., 27.06.22). Przez pewien czas, gdy w przedszkolu obecne były kury, dzieci zabierały zniesione jajka do domów. Była to dla nich wyjątkowa atrakcja. Notowałam na przykład: „Z Klaudią, Matyldą i Janinką idziemy wyjąć jajka z kurnika. Po weekendzie są 3 jajka. Rozdzielamy więc po jednym dla każdej z dziewczynek, idą zadowolone zawinąć je w papierowe ręczniki” (Dz. o., 21.02.22).



Fot 7. Prace ogrodnicze



Fot. 8. Plony z ogrodu

Sezonowość diety dotyczyła także pozostałych produktów, które nie zostały zebrane z przedszkolnego ogrodu lecz zakupione. Takie podejście do jedzenia miało ograniczyć przyjmowanie w diecie konserwantów, wesprzeć lokalnych producentów, a co za tym idzie, sprzyjać edukacji żywieniowej. Późną jesienią i zimą w jadłospisie

uwzględniano więc warzywa korzeniowe i kiszonki, a także owoce suszone. Spożywano pieczywo wieloziarniste na naturalnym zakwasie oraz zupy na bazie takich zakwasów, np. żurek lub barszcz czerwony. Uprawianie ogrodu dawało dzieciom wiedzę na temat aktualnie dostępnych plonów. W miarę poszerzania się ich wachlarza, przedszkolny jadłospis wzbogacano o sezonowe produkty, unikając egzotycznej, importowanej żywności, pozostawiającej wysoki ślad węglowy. Notowałam na przykład: „Dzieci nakładają sobie brązową soczewicę i surówkę z kiszonej kapusty, marchewki i cebuli. Proszą się nawzajem, żeby podać miskę z surówką lub soczewicą i przesuwają ją sobie po stole” (Dz. o., 18.01.22).



Fot. 9. Zbiory fasoli



Fot. 10. Zbiory kukurydzy

Samodzielne nakładanie posiłków przez dzieci jest kolejnym ważnym aspektem wychowawczym, dotyczącym żywienia w leśnym przedszkolu, w którym prowadziłam badania. Wszystkie posiłki dzieci spożywały wraz z kadrą przy wspólnym, długim stole. Codziennie dyżurny nakrywał stół rozkładając na nim talerze i sztućce, a także półmiski z jedzeniem. Poza nalewaniem gorącej zupy, przedszkolaki według własnych zapotrzebowań i preferencji nakładały sobie odpowiednie porcje jedzenia lub robiły kanapki z przygotowanych produktów. Co ważne, używały do tego szklanych talerzy i stalowych sztućców. Przebieg podwieczorków opisywałam następująco: „Každy bierze sobie na co ma ochotę. Większość robi kanapki z musem” (Dz. o. 17.01.22). Dodatkowo,

po zjedzeniu, każde z dzieci samodzielnie odnosiło naczynia do kuchni, opłukiwało je w zlewie i ustawiało w wyznaczonym miejscu.

Hałas

Wielkomiejski hałas wyraźnie kontrastuje z obecną w leśnym przedszkolu ciszą. To kolejna ważna wartość, która według rodziców, nie pozostaje bez wpływu na zdrowie dzieci. Jedna z mam nawet uznała, że w wielu standardowych placówkach: „Hałas jest absolutnie niehumanitarny i okrutny dla dzieci” (R I/5/N). Inna opisywała negatywne doświadczenia z poprzedniego przedszkola córki: „Dużo rzeczy tam się dzieje, takich co nie bardzo mi się podobały i podobają (...). Po pierwsze, że jest tak głośno i oni siedzą cały dzień w jednej sali” (R I/4). Podobne odczucia miał ojciec dwóch dziewczynek: „Widzieliśmy to po niej (starszej córce), że hałas panujący w takim, nie wiem, 30-, może 40-metrowym pomieszczeniu (...) był tak duży, że ona wracała totalnie rozwalona” (R I/7). Różnicę między placówkami zauważyła także kolejna z moich rozmówczyń: „Nie było takiego, takiej wiesz, ciszy, jak u nas jest” (R I/9).

„Gęste” środowisko akustyczne przedszkoli systemowych nie pozostawało bez wpływu na komunikację. W przedszkolu leśnym zauważano natomiast: „To dogadanie też między wami. Dużo ciszy, takiego, że nie ma natłoku słów, natłoku zadań” (N3). Jedna z mam zwróciła zaś uwagę na organizację przestrzeni zapewniającą możliwość znalezienia spokojnego miejsca nawet, gdy wokół trwały głośne zabawy. Brak efektu pudła rezonansowego, typowego dla akustyki zamkniętych pomieszczeń, ścian odbijających dźwięki znacznie to ułatwiał: „Tutaj (...) nawet jak nie chcesz być w hałasie to możesz o tym powiedzieć i/ albo odejść sobie gdzieś, w jakieś miejsce kawałek dalej, gdzie jest cicho, bo znajdziesz takie miejsce w przedszkolu, no to jest też mega cenne” (R I/2/N). Dopiero od niedawna w przedszkolach i szkołach zaczynają pojawiać się tzw. „strefy ciszy”, zorganizowane w różnych formach, od budek z grubego filcu czy tworzywa, po wygłuszone kapsuły (Kosiek, 2023; Sasin, 2019).

Opisy „spokojnej atmosfery” pojawiały się także często w moich notatkach badawczych zebranych w dzienniku obserwacji. Dotyczyły one konkretnych momentów w ciągu dnia, na przykład aktywności po porannym kręgu: „Cicho śpiewam. Dzieci w skupieniu i ciszy malują” (Dz. o., 05.04.22) lub „Robienie bułeczek przebiega bardzo cicho i spokojnie. Gram na kalimbie” (Dz. o., 07.09.22). Niekiedy odnotowywałam także wzajemną dbałość dzieci o ciszę, podczas gdy ktoś w pobliżu spał: „Jemy podwieczorek pod wiatą po cichu, bo obok na hamakach śpi trójka dzieci. Nawet jak helikopter przelatuje,

to dzieci nie krzyczą, tylko szeptem pokazują go sobie i odchodzą na bok żeby móc głośniej się zachwycać” (Dz. o., 01.12.22). Bywało, iż zważając na specyfikę rozwojową wieku przedszkolnego, dzieci bardzo długo utrzymywały taki stan: „Prawie godzinę wszyscy są w dużym skupieniu i ciszy. Tylko Błażej miał moment, że zaczepiał Anielę, ale krótko” (Dz. o., 04.01.23).

Wspominana cisza, w kilkunastoosobowej grupie małych dzieci nie pojawia się jednak zazwyczaj bez ingerencji dorosłego. O pedagogicznej „pracy słuchem”, wpływaniu na energię dzieci oraz zastępowaniu powtarzalnych wielokrotnie komunikatów słownych muzyką i śpiewem wspominam szerzej w kolejnych rozdziałach poświęconych wychowaniu, uczeniu się i działaniu.

Urządzenia ekranowe

Istotną różnicą pomiędzy standardowymi przedszkolami, a przedszkolem leśnym, w którym prowadziłam badania była również obecność urządzeń ekranowych. Choć w większości leśnych placówek nie korzysta się z tego rodzaju elektroniki w takim stopniu, jak dzieje się to zazwyczaj w przedszkolach, gdzie codzienną praktyką bywa praca z wykorzystaniem tablic multimedialnych, to zdarzają się placówki wykorzystujące w edukacji leśnej tablety lub aplikacje mobilne. Rodzice uczestniczący w badaniu uważali zazwyczaj, iż dziecko w wieku przedszkolnym nie wymaga stosowania w procesie wychowania i edukacji multimedii. Jedna z mam jasno przedstawiła swój punkt widzenia w tej sprawie, stwierdzając: „Normalne dzieciństwo zaczyna się od aktywności fizycznej, a nie siedzenia i gapienia się w ścianę, albo jeszcze gorzej, co też jest praktyką w przedszkolach, oglądania filmów” (R I/10). Kolejna z moich rozmówczyń opowiedziała o różnicach pomiędzy rówieśnikami, które dostrzegła, gdy jej syn, absolwent leśnego przedszkola rozpoczął szkołę:

Te dzieci trochę żyją w innym świecie. Żyją w dużo bardziej dorosłym świecie. Dojrzałym świecie i dużo więcej no takich rzeczy, które dla nas są zadziwiające, jakby korzystają, czyli właśnie dostęp do telefonów, komputerów, gier. (...) Mam wrażenie, że tu jest na pewno duża różnica, że Maks nie zna tych wszystkich popularnych, nie znał, teraz on już zaczyna poznawać, wszystkich popularnych gier, mód. Czyli jakby jak weszli z Klaudią do tej szkoły, to wszyscy się interesowali Pokemonami i oni jako jedyni tego nie robili. Wszyscy chłopcy grają w Minecraft, a Maks jako jedyny tego nie robił. (R A/1).

Powyższa wypowiedź skłania do refleksji nad relacjami społecznymi i potencjalnym poczuciem wyłączenia z grupy rówieśniczej z jednej strony, a jednocześnie do zastanowienia się nad wpływem gier, oglądanych w Internecie filmików czy wykorzystania multimediów we wczesnej edukacji na zdrowie dziecka i jego rozwój społeczno-emocjonalny oraz poznawczy.

Umiejętności

Ostatnią „wartością dodaną” przedszkola leśnego, wymienianą przez rodziców i nauczycieli/opiekunów uczestniczących w badaniu były rozwijane u dzieci umiejętności. Moi rozmówcy zwracali uwagę przede wszystkim na samodzielność dzieci, doskonalenie ich odpowiedzialności, a także wzmacnianie asertywności. O różnicach pomiędzy standardowymi placówkami a przedszkolem leśnym, w zakresie samodzielności, samoobsługi, radzenia sobie z codziennymi trudnościami wspominała szeroko jedna z nauczycielek/opiekunek. Posiadała ona wcześniejsze doświadczenie pracy w placówkach systemowych, a jednocześnie była mamą chłopca uczęszczającego do tego typu przedszkola i szkoły. Podzieliła się następującą historią:

Przykro mi jest, że mój syn nauczył się przez trzy lata w przedszkolu dwóch piosenek. Że nie wiem, wycinał przez te trzy lata może trzy godziny. Że przyklejał gotowe elementy i naklejki w książce (śmiech). I panie były z tego dumne i zadowolone. Po czym przychodził do domu i mój syn nie umiał odkręcić takich prostych rzeczy, bidonu, słoika. Miał problem z założeniem butów (N2).

Rozwinęła swoją myśl także odnosząc się do warunków stwarzanych dzieciom w przedszkolach leśnych, z poruszeniem nadmieniając o ograniczeniach stawianych pozostałym przedszkolakom czy uczniom:

W szkole, przedszkolu, one muszą się pytać o wszystko. One prawie NIC nie mogą te dzieci. Mogą tylko wtedy, jak dostaną zgodę dorosłego. Nie mają takiego pola, takiego właśnie, że daje się w leśnym przedszkolu tę przestrzeń dziecku, żeby ono mogło samo pobłądzić. Samo się gdzieś tam dotrzeć. Zrozumieć. I to jest fajne. I patrzysz na niego z boku. W placówce dajesz gotowe zadanie. I oczekujesz po prostu rozwiązania. I jeszcze poprawności. Żeby gotową informację wpisać w rubryczkę (N2).

Ciekawa była także refleksja tejże nauczycielki nad własnym stylem pracy, ukazująca trudność w przedstawieniu się na kształcenie odpowiedzialności dzieci, na przykład za własne przedmioty:

Wiem, że ja zbieram rzeczy po dzieciach tutaj w leśnym przedszkolu i nie powinnam tego robić, bo to one powinny pamiętać, gdzie jest bidon, gdzie jest kask, że jak zostawię kurtkę na wieczór, to że może padać deszcz i ona rano będzie mokra, że to myślenie przyczynowo skutkowe jest bardziej intensywne, wydaje mi się, niż w takim normalnym przedszkolu i szkole, gdzie dzieci są wyręczane. (cisza 3 s.)
Bardzo (N2).

Wyręczanie we wskazanym powyżej zakresie, wbrew przyjętym w przedszkolu założeniom dotyczącym rozwijania dziecięcej odpowiedzialności i poczucia obowiązku, można było jednak zaobserwować także wśród rodziców. Powierzenie choć częściowej dbałości o własne ubrania i inne przedmioty dzieciom, szczególnie w początkowych etapach nauki, wiązało się bowiem niejednokrotnie z ich zniszczeniem czy zagubieniem. Pośpiech czy obawy o konieczność ponoszenia dodatkowych kosztów, prania lub naprawy odzieży czy sprzętów mogły więc niekiedy przeważać nad troską o rozwój dziecięcej odpowiedzialności.

Nielatwa z punktu widzenia rodziców, choć jednocześnie doceniana pod kątem przyszłości, była też rodząca się asertywność dzieci. Jedna z mam tak opisała ten trudny, choć potrzebny proces:

W tej chwili jest to na pewno wyzwanie dla rodziców takich dzieci teraz, które chodzą do szkół demokratycznych, czy do takich przedszkoli (leśnych) (...), że rodzic nauczony tego, że „rób tak, bo ja tak mówię”, dostaje od dziecka odpowiedź, że „ale dlaczego ja mam to zrobić, wytłumacz mi argumentami albo nie szantażuj mnie” albo coś takiego (śmiej). (...) Jest ta asertywność, której właśnie, którą systemówka trzebi od początku, tak (R I/8).

O ograniczaniu dziecięcej asertywności wspomniała także inna rozmówczyni:

No nie ukrywam, ale w wielu placówkach ma być tak jak chce pedagog, nauczyciel w tej chwili, koniec kropka i nawet nie będzie z tym dzieckiem dyskutował, ani mu tego tłumaczył dlaczego tak ma być. (...) w wielu placówkach tak się zabija tą asertywność dzieci (R I/1).

Rozwój asertywności w leśnym przedszkolu był rezultatem długotrwałej pracy pedagogicznej, uwzględniającej empatyczną komunikację, dawanie przestrzeni do dialogu czy wspieranie dzieci w rozwiązywaniu konfliktów, co zostało opisane w części niniejszego rozdziału dotyczącej różnic w komunikacji. Nie bez znaczenia była również praca autorefleksyjna samych nauczycieli/opiekunów i rodziców dzieci.

Różnice w pracy nauczyciela

Dodatkowe spostrzeżenia w kwestii różnic pomiędzy standardowymi placówkami a przedszkolem leśnym mieli sami nauczyciele/opiekunowie. Dotyczyły one rozbieżności w zakresie pracy pedagogicznej głównie: dokumentacji, zebrań zespołu oraz czasu pracy z dziećmi .

Dokumentacja

Członkowie kadry wskazywali, iż doceniają brak potrzeby tworzenia nadmiernej ilości dokumentacji. Jednocześnie zaznaczali, iż dzięki temu mają więcej szans faktycznie obserwować dziecko, być bliżej niego i zapewnić mu odpowiednie wsparcie w rozwoju:

Cudowne jest to, że nie ma papierologii, że jest to proces, który kompletnie skupia się na dziecku i (...) jest ta przestrzeń, znowu, nie na skupienie się na efekcie finalnym, tylko na procesie. To jest cudowne, a w systemowych szkołach jest ważny już wiesz, wytwór, już jest ten skutek jest ważny, bo to idzie w rankingi, bo to Pani sobie w protokół wpisze. (...) Tu po prostu mam czas być z dzieckiem fizycznie, a nie pisać o nim na papierze i dawać rodzicom do podpisania (N2).

Choć w powyższej wypowiedzi porównano przedszkole do szkoły, opisane praktyki są spotykane także w wielu placówkach wychowania przedszkolnego, często wbrew woli samych nauczycieli.

Placówka, w której prowadziłam badania nie jest wyznacznikiem tego jak kwestia dokumentacji wygląda w pozostałych przedszkolach leśnych w Polsce. Jak zostało już wspomniane w rozdziale dotyczącym ich organizacji, nie wszystkie leśne przedszkola są przedszkolami w sensie prawnym – część z nich rzeczywiście funkcjonuje jako przedszkola niepubliczne prowadzone przez różne podmioty, niektóre są zaś punktami przedszkolnymi, a jeszcze inne działają na zasadzie edukacyjnej działalności gospodarczej. Stopień złożoności niezbędnej dokumentacji jest więc uzależniony między innymi od organu prowadzącego i formy organizacji placówki.

Zebrania zespołu

Kolejną wymienianą różnicą w pracy nauczyciela w przedszkolu leśnym w porównaniu do standardowego był przebieg zebrań kadry. Jak wspomniała jedna z nauczycielek/opiekunek, pracująca wcześniej w „systemowych” placówkach:

Faktycznie staramy się, takie mam wrażenie, że są poruszane bieżące problemy, tu i teraz, dotyczące dziecka. Wiadomo, że jest trochę jakiś tam też spraw

organizacyjnych i zakupów, przestrzeni, ale przede wszystkim dotyczące dziecka, dotyczące procesu, wszystkiego tego, co się tyczy dzieciaka. Jak mu pomóc, jak zorganizować rzeczy, jak poinformować rodzica, czy w ogóle rozmawiać z rodzicem jeszcze, czy dać jeszcze czas, czy jeszcze poobserwować. No, to są fajne rzeczy. Na radach pedagogicznych czyta się raporty, protokoły, porusza się rzeczy totalnie, absolutnie nie związane z dzieckiem, tylko z papierami (N2).

Zebrania kadry odbywały się regularnie po pracy, co odnotowywałam także w dzienniku obserwacji: „Dzisiaj jak co dwa tygodnie mamy dwugodzinne zebranie kadry” (Dz. o., 13.04.22). Rzeczywiście, wiele czasu poświęcano omawianiu zmian w rozwoju poszczególnych dzieci czy trudnościom wychowawczym. Notowałam wówczas na przykład: „Na zebraniu omawiamy po jednym dziecku z każdej grupy, rozmawiamy o bajkach i ich wspólnym konsultowaniu, o angielskim i zabawach logopedycznych, a na koniec o malowaniu tarasu” (Dz. o., 20.09.22). Takie rozmowy intensyfikowały się szczególnie, gdy planowane były konsultacje z rodzicami, organizowane w miarę potrzeb. Zapisywałam wtedy: „Mamy dziś zebranie (...). Rozmawiamy głównie o dzieciach – Martynie, przed jutrzejszą konsultacją, Jurku i Michale” (Dz. o., 15.11.22). Zdarzały się jednak także spotkania w całości poświęcone sprawom technicznym i organizacji pracy placówki, czego dowodem może być jedna z moich notatek badawczych, lakonicznie podsumowująca poruszane na zebraniu tematy: „termin pikniku, podział ogrodu, zasady jeżdżenia na rowerach, plany na przyszłość (jakie grupy, zerówka, grafik), zamykanie kurnika (czujnik zmierzchu)” (Dz. o., 15.02.22).

Co ciekawe, temat częstych zebrań kadry intrygował również rodziców. Doceniali oni czas poświęcany na dyskusje na temat ich dzieci i widzieli efekty tych ustaleń w codziennej pracy nauczycieli/opiekunów. Jedna z mam zastanawiała się nad treścią częstych spotkań kadrowych:

Czasem się zastanawiam, o czym oni tutaj tyle gadają i tak często. I znowu «mamy zebranie» i znowu i znowu. Ja mówię, Boże, tak sobie czasem myślę, o czym oni tyle gadają? Przecież cały dzień tu są ze sobą (R I/3).

Ta niewiedza była jednak tylko pozorna, gdyż rozmówczyni zauważyła wpływ spotkań kadry na jej codzienną pracę z dziećmi:

Mam jakieś poczucie też, że ta nasza kadra tutaj też mówi jednym głosem, i że to gdzieś na pewno jest też ta sytuacja każdego dziecka przegadana i przerobiona i zauważane są różne rzeczy, i że ta wymiana jakby na temat tego dziecka tutaj, jego

obecności i problemów, jakie są i trudności, że to jest przepracowane na tyle, że po prostu jednym głosem kadra pracuje z tym dzieckiem w sensie, że oni wiedzą jak, i że do każdego trochę tak indywidualnie też jest to podejście (R I/3).

Czas pracy z dziećmi

Ostatnią różnicą dostrzeżaną przez nauczyciela były godziny pracy. Założyciel przedszkola, w którym prowadziłam badania stwierdził: „Na pewno też przy państwowym przedszkolu masz (...) o wiele więcej wolnego, tak?” (N4/P). Sądzę jednak, iż chodziło tu o wymiar godzin spędzanych w placówce z dziećmi, szczególnie w odniesieniu do przedszkoli publicznych. W wielu placówkach niepublicznych nauczyciele nie pracują bowiem w oparciu o Kartę Nauczyciela, a ich etat wynosi 40 godzin pracy tygodniowo. Dodatkowo przedszkola nie są placówkami feryjnymi, a nauczyciele często poświęcają na pracę także czas spędzany w domu, na przykład przygotowując pomoce dydaktyczne czy scenariusze zajęć.

6.4. Adaptacja i uczenie się reguł placówki

Odmienność przedszkola leśnego od innych placówek zajmujących się małymi dziećmi, powodowała konieczność przystosowania się do nowej organizacji pracy, funkcjonowania w naturalnym otoczeniu, nieco innych wartości i obowiązków. Proces ten zaczynał się od pierwszej wizyty w nowym miejscu, potem strukturyzowany był formalnymi regułami rekrutacji i zatrudnienia, by wreszcie przejść w najdłuższą i najważniejszą fazę biograficznego stawania się członkiem leśnej społeczności wychowawczej.

6.4.1. Pierwsza wizyta w przedszkolu leśnym

Przywołując z pamięci wspomnienie pierwszej wizyty w leśnym przedszkolu rodzice i nauczyciele/opiekunowie opisywali swoje początkowe zdziwienie, a czasem niezrozumienie zastanej przestrzeni. Podkreślali, iż było to coś całkowicie odmiennego od posiadanej przez nich wizji przedszkola. Jedna z mam wspominała: „Przyjechaliśmy tutaj. No i powiem szczerze, że było to dla mnie zaskoczeniem (śmiech)” (R I/10). Podobne odczucia mieli pozostali rodzice. Jeden z ojców tak opisywał swoje wspomnienie:

Przyzwyczajenie do tego, że przedszkole wygląda w jakiś taki stereotypowy sposób, było na tyle mocne, że kiedy patrzyliśmy właśnie na to, jak tu teren wygląda, jakie jest podejście i tak dalej, to nie było to nic, co znaleźliśmy. Nic, co nam ktoś opowiadał. Pamiętam to jak dzisiaj, że tu była taka wielka kupa trocin na samym wejściu (R I/7).

W wypowiedziach pojawiało się więcej konkretnych elementów, których wcześniej moi rozmówcy nie identyfikowali jako kojarzących się z terenem przedszkola. Jednocześnie wymieniali, jak wygląda według nich standardowe wyposażenie:

W przedszkolu byłam na dniach otwartych (śmiech) i taka byłam trochę zdziwiona (śmiech). Mówię, ale co, już są gotowi do tego otwarcia czy jeszcze nie? (śmiech) Bo ja tu nic nie widzę generalnie (śmiech). (...) No to znaczy, wiesz, człowiek nie wie jak... No styka się pierwszy raz z koncepcją, której w ogóle nie zna, więc... No przedszkole, no idziesz, no to jest jakaś salka, jest jakaś półeczka, regalik z książeczkami, są jakieś zabawki, jakieś pomoce dydaktyczne, dywanik, jest, nie wiem, plac zabaw, no takie jakieś rzeczy. A tutaj przyszłam i było po prostu pieńki (śmiech), jakaś lina, trochę piachu i tak człowiek jakby miał taki rozjazd poznawczy. No to jest coś totalnie innego, no jakby nie patrzeć (R I/8).

Jedna z mam opisała zaś jak z czasem zmieniło się jej spostrzeżenie przedszkolnej przestrzeni:

Podjeżdżasz pod tą bramę no i tak trochę nie wiesz, co to jest. Tak, no... to jest przedszkole? Tak to było takie trochę dziwne, no bo w sumie tam gdzieś jakieś pieńki, jakieś gałęzie, przedmioty, które teraz już wiem do czego są i jakby wiem, jakby po co coś jest albo, że może coś jest czymś. Mi się wydaje, że to jest na przykład, nie wiem, zwykły stos gałęzi, a to jest na przykład czyjś szalas, tak? No wtedy o tym zupełnie nie mieliśmy pojęcia, więc taka trochę wrażenie mocno nieuporządkowanej przestrzeni, wręcz może nawet gdzieś tam zagraconej (R I/2/N).

O poczuciu nieładu, nieuporządkowania, niekiedy wręcz brudu czy bałaganu wspominali również inni uczestnicy badania. Jedna z mam zapytana o to, co zapamiętała ze swojej pierwszej wizyty w przedszkolu odpowiedziała:

No to wiesz, że jest brudno, ale to mi nie przeszkadzało, bo takie też miałam dzieciństwo, więc wiedziałam, że to jest moje z pozycji dorosłego. (...) No i jak weszłam do waszego budynku, to widziałam jak wyglądają ubrania, te takie na wieszaku. Widziałam, że są całe ubłocone i widziałam kalosze i tak dalej (R II/1).

Pozostali skupiali się na przestrzeni zewnętrznej i przyrodzie. Także w moich początkowych notatkach z dziennika obserwacji znajdują się opisy dotyczące wyglądu przedszkola:

Z daleka to zwykła działka, taka sama jak inne dookoła, może trochę bardziej zarośnięta. Dopiero kiedy podejdziesz się do bramy widać różnicę - u sąsiadów królują ogrodzenia z tui, na parkingach stoi po kilka samochodów, ogródki ograniczają się do trawników, widać miejsca na pojedyncze rabaty, które wiosną pewnie zapełnią się kwiatami. Na bramie przedszkola wisi deska, na której wypalono nazwę i adres. Poniżej, między metalowymi prętami poprzetykane kolorowe włóczki i wstążki, jak na wielkim krośnie. Za bramą krajobraz, który przypomina wielki <bałagan> (Dz. o., 17.01.22).

Inna opiekunka wspominała: „Natura jakby tam (...) właśnie jest taka nieprzystrzyszona i w pewnym sensie zostawiona sama sobie” (N3).

Analizując dane zebrane podczas obserwacji, wywiadów i tworzenia fotografii zauważyłam, że pierwsza reakcja uzależniona była między innymi od pory roku – późną jesienią, zimą i wczesną wiosną przestrzeń budziła więcej wątpliwości. Osoby odwiedzające przedszkole w ciepłych miesiącach odnosiły inne wrażenia i z reguły miały mniej wątpliwości. Jedna z mam tak opowiadała o pierwszej wizycie, która miała miejsce zimą:

No, jak zobaczyłam to miejsce, to tak. No, pierwszy raz, to byłam trochę w szoku, w sensie, że to nie wyglądało jakoś ładnie. (...) Znacząca ta przestrzeń wydawała mi się, no to była taka zimowa przestrzeń. Pamiętam, że było zimno, padał taki deszcz ze śniegiem, więc ogólnie nie było tam jakoś super przyjemnie. Podobało mi się, że jest rozległa, ale była taka trochę dzika i taka trochę w sumie zaniedbana, tak się wydawała (R A/1).

Inna, zapytana o to jakie ma wspomnienia z początkowych wizyt w przedszkolu odpowiedziała:

Bałagan (śmiech). Tak. Na początku był straszny bałagan, bo to było w trakcie tak naprawdę, ja pamiętam jak (...) oni tam faktycznie mocno ogarniali, jeszcze przycinali, domek był jeszcze w fazie takiego wykończenia, tak na dobrą sprawę. (...) Znacząca, jeżeli chodzi o samo miejsce, znacząca przepiękne położone, jakby malowniczość od razu mi się rzuciła w oczy, chociaż to był taki... Dostępnie mocno taki niewdzięczny moment, bo fakt, że było słońce, ale to był początek wiosny, więc jeszcze wszystko było szaro-bure, to było no połowa marca, także jeszcze nic

zielonego nie było, nic kolorowego (...), to nie zachwyciło na pewno, musiałam to sobie mocno później wizualizować jak to będzie. Ale no jak przyjechaliśmy później gdzieś tam w kwietniu, to już naprawdę było bardzo fajnie (R A/3).

Odczucia odwiedzających zależały w znacznym stopniu od pory roku: temperatury, kolorów, roślinności, opadów, grząskości gruntu itd. Osoby, które pierwszy raz przyjechały do przedszkola wiosną lub latem, najczęściej miały pozytywne wspomnienia. Jedna z mam tak opisała ten dzień: „Jak przyjechałam to tak jakoś ten klimat nas oczarował. I wiele rzeczy, które, które mi się spodobały i których no nie znalazłam nigdy wcześniej w tych poszukiwaniach” (R I/3). Inna przedstawiła podobną historię: „No jak już pojechaliśmy to już byliśmy kupieni praktycznie, jak już pojechaliśmy i zobaczyliśmy” (R I/2/N). Zdarzały się także wspomnienia różnic w odbiorze pomiędzy rodzicami. Jedna z moich rozmówczyń wskazała, jak jej odczucia na temat przedszkola odbiegały od opinii męża:

Ja jestem romantykiem, więc dla mnie to, ja miałam wizję tego pięknego miejsca (...). Ja to absolutnie kupiłam od początku, więc ja tam nie widziałam nic, że tak powiem złego. Dopiero oczywiście jak mąż to zobaczył to miał zupełnie inne zdanie. No cóż, ktoś musi chodzić po ziemi. Ale nie no, dla mnie to było wszystko okej. (...), więc jakby mimo tych wszystkich rzeczy, które pewnie tam były i nie były dobrze dociągnięte, to ja nie miałam żadnych, żadnych, że tak powiem obiekcji. (...) No dla mnie, ja nie mogłam widzieć niczego złego. Dla mnie było wszystko, ja widziałam wszystko w różowych okularach (R I/5/N).

Ojcowie dzieci zwracali także niekiedy większą uwagę na kwalifikacje nauczycieli oraz podejście do dydaktyki w placówce³⁴.

6.4.2. Przyjmowanie do placówki/adaptacja

Rozłożenie rekrutacji w czasie

Większość leśnych przedszkoli to kameralne placówki prowadzące jedną lub dwie grupy różnowiekowe (Łoboda, 2025, s. 37). Oznacza to, iż nie prowadzi się podziału ze względu na wiek, a dzieci od 2,5-3 do 7 lat przebywają razem przez cały czas pobytu w placówce. Osobne zajęcia mają z reguły jedynie dzieci sześciolatnie, odbywające roczne przygotowanie przedszkolne.

³⁴ Temat ten, ze względu na konieczność utrzymania niniejszej rozprawy w określonych ramach objętościowych, pozostawiam jednak do rozwinięcia w odrębnych artykułach.

Taka sytuacja miała miejsce również w przedszkolu leśnym, w którym prowadziłam badania. Z tego względu rekrutacja do placówki prowadzona była w sposób ciągły, aby na bieżąco przyjmować nowe dzieci na miejsce tych odchodzących do szkoły. Najczęściej odbywała się jednak w cieplejszych miesiącach, od wiosny do wczesnej jesieni, aby ułatwić dzieciom naturalne przystosowanie do obniżającej się temperatury i opadów. Ważne było także rozłożenie procesu rekrutacji w czasie tak, aby nauczyciele/opiekunowie mogli poświęcić odpowiednią ilość czasu adaptującym się do placówki dzieciom i ich rodzicom. Taki sposób organizacji rekrutacji doceniali rodzice. Jedna z mam tak to przedstawiła: „To samo u Jurka, tak? W sumie dołączył do grupy, która już funkcjonowała i wasze wsparcie mogło być skierowane na niego, bo inne dzieci już sobie dobrze radziły” (R I/2/N). Inna przytoczyła podobną historię: „My trochę później przyszliśmy, chyba po miesiącu, bo rozmawialiśmy o tym, żeby (...) żeby wystartować, jak większość dzieci już będzie po tym takim próbnym okresie, więc w tym końcowym czasie adaptacji” (R A/1).

Przygotowywanie reszty grupy i wprowadzanie przez dzieci

W trakcie roku, gdy część dzieci uczęszczała już do przedszkola samodzielnie, do grupy dołączały nowe osoby, które w początkowym okresie pobytu przebywały na terenie placówki w towarzystwie rodzica. Każdorazowo było to duże wydarzenie dla obydwu stron. Kadra przedszkola zawsze informowała grupę z pewnym wyprzedzeniem, iż dołączą do niej nowe dzieci, którym przez pewien czas będzie towarzyszyć mama lub tata. Odnotowałam jedną z takich rozmów w dzienniku obserwacji: „Przypominamy dzieciom, że dziś po kręgu przyjadą do nas z mamą dwaj chłopcy, bliźniacy, żeby zobaczyć nasze przedszkole. Być może dołączą do nas latem, na miejsce sześciolatków, które pójdą do szkoły” (Dz. o., 22.02.22).

Starsze dzieci chętnie wprowadzały nowe koleżanki i kolegów w obowiązujące w przedszkolu zasady, oprowadzały po terenie, wspierały w czynnościach samoobsługowych lub wzywały na pomoc dorosłego, gdy maluchy odczuwały tęsknotę za rodzicem lub na przykład przewróciły się i płakały. Dzięki temu nowe dzieci czuły się pewniej, a starsze mogły wczuć się w rolę przewodników, gospodarzy. Odzwierciedlają to moje notatki badawcze:

Na kręgu mówimy maluchom, że u nas są dyżurni, którzy pomagają nosić na stół sztućce i naczynia. Pytamy czy ktoś chciałby zobaczyć co się robi na dyżurze

i zgłasza się trójka maluchów. Oktawia, która ma dyżur będzie ich przewodniczką i pokaże im co i jak robić (Dz. o., 23.12.22).

Dzięki takim interakcjom dzieci doskonaliły także umiejętność komunikacji, która pozwalała im na wspólną zabawę. Tak to zapisałam w notatkach obserwacyjnych:

Oktawia i Martyna fajnie dogadują się co do zasad zabawy z młodszą Honoratą i Kacprem. Kacper mówi, że dziewczyny «za szybko biegają i nie może ich złapać», więc one proponują, że będą teraz gonić (Dz. o., 27.12.22);

Widzę, że Lidka jest już bardzo zmęczona, pytam czy chce się położyć na hamaku, a ona przytakuje. Rozkładam jej hamak i bujam lekko, ale kiedy zajmuję się sprzątaniami po podwieczorku, Mieciu, Maks i Aniela zaczynają ją bujać. Potem Lidka wychodzi i wszyscy bująją Maksa (Dz. o., 31.01.22).

Niekiedy dzieci zbyt zdecydowanie zwracały uwagę na łamanie obowiązujących reguł, szczególnie te, które same niedawno przyswoiły sobie przedszkolny rytm. Nie tylko dzieci nieświadomie popełniały rozmaite „gafy”, zdarzało się to również rodzicom, którzy wchodzili w nieodpowiednie przestrzenie czy rozmawiali, gdy należało zachować ciszę. Jedną z takich sytuacji opisałam w dzienniku obserwacji:

Po malowaniu przyjeżdżają bliźniaki. Będą swobodnie z mamą oglądać całe przedszkole. Chodzą po domku, przyglądają się struganiu. Dziewczyny w sali krzyczą z daleka, że «nie wchodzimy tu w butach!». Mówię, że chłopcy nie znają jeszcze naszych zasad i potrzebują czasu, żeby się oswoić, ale fajnie, że one pamiętają o butach (Dz. o., 22.02.22).

O wzajemnej pomocy wśród dzieci w procesie adaptacji wspominali także rodzice:

Później już często nawet bez waszej pomocy ci starsi przecież rozmawiają ze sobą i ile razy oni sami swoje już załatwiają problemy. Albo jak nie umie ta dwójka to trzeci się bawi obok i on im pomoże i sobie poradzą (R I/2/N).

Pomoc rówieśnicza nie byłaby pewnie tak skuteczna, gdyby nie zróżnicowana wiekowo grupa dzieci. Jedna z mam porównała taką strukturę grupy przedszkolnej do naturalnej struktury rodziny:

Na pewno tutaj jest fajnie, że jest grupa, cały przekrój wiekowy jest w jednej grupie. I myślę, że to jest dosyć istotne, że te dzieci nie są pogrupowane po wieku, dlatego, bo jak jest rodzina, to w rodzinie nie masz samych pięciolatek, tylko masz starsze, młodsze, różne masz dzieci. I przez to właśnie, że są różne poziomy wiekowe, to

starsze dziecko może się nauczyć opieki nad młodszym, a młodsze z kolei dąży do czegoś, co robi starsze. Więc jest to nauka tutaj w dwie strony (R I/8).

Odniesienia do zróżnicowanej struktury społeczeństwa, zarówno jeśli chodzi o wiek, jak i płeć opiekunów, są często pojawiającym się argumentem przemawiającym za tworzeniem zróżnicowanych wiekowo grup dziecięcych (Babiuk-Massalska, 2015) oraz zatrudnianiem większej liczby mężczyzn w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych i związanych z wczesną edukacją (Kaczmarczyk, 2025; Koperna, 2022; Matusiak, 2019).

Stopniowe oddalanie się rodziców

Czas obecności rodziców na terenie przedszkola uzależniony był od ich gotowości do pozostawienia dziecka pod opieką innych dorosłych, a także od potrzeb samego dziecka. Zazwyczaj adaptacja przebiegała stopniowo, od ciągłego pozostawiania w zasięgu wzroku dziecka, poprzez coraz dalsze oddalanie, na przykład przebywanie w domku, po krótkie wyjścia. Efektem finalnym był samodzielny pobyt dziecka w placówce, choć początkowo trwał on zwykle krócej niż pełne 8 godzin. Najmłodsze przedszkolaki często były odbierane po najważniejszych aktywnościach odbywających się według tygodniowego rytmu pracy. Sytuacje te odnotowywałam w dzienniku: „Po obiedzie Jadzia i Renia idą do domu” (Dz. o., 20.09.22).

Procesu oddalania się rodzica zwykle przebiegał w określonych stadiach. Na początku rodzice siedzieli blisko dzieci, dając im poczucie obecności. Kiedy kadra osiągała wrażenie, iż dziecko czuje się bezpiecznie, zachęcała rodziców do krótkich wyjść poza teren przedszkola, ale pozostając w kontakcie np. telefonicznym. Tak zapisałam taką sytuację w dzienniku: „Mama Jadzi pojechała na trochę. Powiedziała to córce, a ona to przyjęła. Potem wróciła, póki Jadzia wciąż za nią nie tęskniła i wszystko było ok” (Dz. o., 14.09.22). Wreszcie zostawiali swoje pociechy na kilka godzin, wracając do swoich obowiązków. O wieloetapowości procesu adaptacji wspominały podczas wywiadów także mamy:

Na początku byłam z całą ekipą na dworze, ale raczej jako tło, a nie jako czynny osobnik. Potem przeszłam etap bycia w domku, a potem etap rozmowy telefonicznej poza bramą przedszkola. I takie krótkie tam, pamiętam, że to była godzinka, czy na spacer 40 minut, po 2 godzinkach. No i potem do obiadku, przez okres zimowy Renia była raczej dość krótko w przedszkolu, maksymalnie do 13.30-14.00 (R I/6).

Adaptacja rodzeństw

Szczególnym przypadkiem płynnego wchodzenia w życie przedszkola były młodsze rodzeństwa dzieci, które już wcześniej uczęszczały do placówki. Rodzice przyprowadzali i odbierali swoje starsze dzieci w towarzystwie młodszych już od niemowlęstwa. Maluchy na rękach rodziców, w chustach czy nosidłach wzbudzały ogromne zainteresowanie. Ich obecność odnotowywałam w dzienniku obserwacji, we wpisach takich jak: „Klaudia z mamą poprawiają mazakiem imiona. Siostra Klaudii, Zuzia cały czas leży w nosidle na podłodze i nas obserwuje” (Dz. o., 23.02.22).

Z czasem młodsze rodzeństwo zaczynało przemieszczać się samodzielnie i coraz chętniej naśladowało starsze dzieci. Rodzice, o ile dysponowali wolnym czasem, pozwalali maluchom włączać się do zabawy lub obserwować przedszkolne życie. Kadra, wiedząc że wpłynie to pomyślnie na przyszłą adaptację, także przystawała na taki stan rzeczy. Oznaką rosnącej gotowości na odłączenie od rodzica był brak chęci powrotu do domu. Opisywałam te sytuacje w swoich notatkach: „Przyjeżdża Jadzia i Marysia z młodszą siostrą, Darią. Daria zjada z nami zupę. Wcale nie chce iść do domu, ucieka mamie żeby się bawić z dziećmi. W marcu będzie mieć 3 lata, ale mama jeszcze karmi ją piersią” (Dz. o., 09.01.23). Szczególnie latem całe rodziny chętnie korzystały ze wspólnego czasu w przedszkolu. Notowałam wówczas: „Na koniec dnia jest dużo młodszych rodzeństw w piaskownicy, które przyszło z rodzicami odebrać starsze dzieci” (Dz. o., 17.08.22).



Fot.11. Obecność młodszego rodzeństwa w placówce

Adaptacja kolejnego dziecka była dużo łagodniejsza także we wspomnieniach rodziców. Wiele rodzin zapisywało do przedszkola swoje drugie, a niekiedy nawet trzecie dziecko, nawet mimo wyzwań logistycznych, np. jeśli starsze dziecko dowożono już do szkoły położonej w innym rejonie. Jedna z mam wspomniała: „Było zupełnie inaczej, druga adaptacja była zupełnie inna, bo przecież z Jurkiem byłam 7 godzin codziennie, a z Tadkiem chyba po dwóch tygodniach zaczęłam już wychodzić” (R I/2/N). Inna, na pytanie o to jaka była adaptacja kolejnego dziecka, odpowiedziała:

Spokojniejsza, bo Renia była codziennie ze mną, dwa razy dziennie ze mną była w przedszkolu, zawożąc starszego brata i odbierając. I zdarzało się, że przecież na dyżurach, to Renia się bawiła z innymi dziećmi. Już wtedy łapała Basię czy Karolinę (nauczycielki/opiekunki) za ręką i mówiła „Mama, papa” (śmiech) i szła z nimi się bawić (R I/6).

Znaczną rolę w łagodnym przebiegu adaptacji kolejnych pociech odgrywał spokój mam, osiągnięty dzięki doświadczeniu pozytywnej adaptacji z pierwszym dzieckiem w przedszkolu leśnym.

Adaptacja rodziców

Adaptacji podlegały nie tylko same dzieci, ale także, a może przede wszystkich rodzice, w szczególności mamy. Proces ten był najtrudniejszy dla osób, które zapisywały do przedszkola swoje pierwsze dziecko, zwłaszcza gdy wcześniej nie uczęszczało ono do żłobka ani nie pozostawało dłużej pod opieką dziadków lub niani. Odrębnym utrudnieniem były wspomniane już we wcześniejszych rozdziałach złe doświadczenia edukacyjne samych rodziców, starszych dzieci lub związane z poprzednią placówką. Adaptacja całej rodziny była przemyślanym działaniem. Tak wspominała o niej właścicielka przedszkola:

My przecież w określony sposób też przeprowadzamy adaptację i też dla mnie, nie wiem, ta kwestia adaptacji to też właśnie bardzo ważne. Żeby to rodzic się zaadaptował, żeby to rodzic poczuł zaufanie do miejsca i jakąś właśnie taką, chociaż początek relacji z opiekunem. I potem już będzie właśnie może w tym miejscu, że sobie powie okej, jakby zostawiam tu dziecko, jestem spokojny (N5/P).

O zaspokajaniu potrzeb rodziców wspominali oni sami. Podczas wywiadu jedna z mam podzieliła się ze mną następującymi odczuciami:

Tutaj jak widzę czasem, że właśnie jedne dzieci mają większe problemy z wejściem, inne mniejsze, już trochę widzieliśmy dzieci, które też przychodzą, to zawsze jest to jakoś takie przepracowane i ci rodzice nie zostają też bez pomocy. Nie tylko dzieci, ale też rodzice. (...) Na pewno nigdy nie poczułam, żeby było jakiś taki zabrany dostęp do obecności tutaj, każdy mógł być tyle, ile potrzebował i to było chyba nieocenione w tej adaptacji (R I/10).

Fakt, że długość adaptacji dostosowana była do potrzeb dziecka i rodziców nie oznaczał, iż proces ten pozostawał bez nadzoru i mógł trwać bez końca. Trafnie opisała to inna moja rozmówczyni:

Też pamiętam, że to podejście do adaptacji było takie bardzo elastyczne. To znaczy było możliwe zarówno zostawienie dziecka, jeśli to dziecko miało gotowość i rodzice mieli gotowość od razu, w tych pierwszych dniach, jak i bycie z tym dzieckiem właściwie dowolnie długo. Oczywiście tam był proces, że jeśli ta adaptacja trwała długo, ten rodzic był długo, to gdzieś tam były te kroki, które miały za zadanie pomóc i dziecku i rodzicowi (R B/1).

Odpowiedzią na początkowe obawy rodziców miała być także pierwsza konsultacja z właścicielem przedszkola, niekiedy prowadzona wspólnie z drugim nauczycielem/opiekunem. Poruszana podczas niej tematyka była szeroka, czego dowodem może być jedna z moich notatek badawczych:

Po pracy mamy konsultacje z mamą bliźniaków. Rozmawiamy o ciąży, ojcu dzieci, jak było w żłobku, co chłopcy lubią, a czego nie, czy się czegoś boją, jaki mają rytm dnia, o ich fizjologii, samoobsłudze. Potem opowiadamy, jak będzie wyglądać adaptacja i jakie rzeczy będą im potrzebne (01.09.22).

Wyprawka leśnego przedszkolaka

Wiele wątpliwości rodziców wynikało z braku wcześniejszych doświadczeń i z obaw związanych z wychłodzeniem organizmu dziecka. Rozwiązaniem tego problemu była lista zalecanych do zgromadzenia rzeczy, głównie odzieży. Jedna z mam wspomniała w wywiadzie, iż podczas przyjmowania do przedszkola otrzymała od właściciela spis rzeczy, w które należy wyposażyć dziecko, aby bezpiecznie i w poczuciu komfortu mogło spędzać na dworze kilka godzin dziennie przez cały rok, w każdych warunkach atmosferycznych:

R A/1: Wcześniej Marek (właściciel placówki) sporządził całą wielką listę rzeczy, które powinniśmy nabyć. I my to skrupulatnie nabyliśmy (śmiech), więc jakby oswajaliśmy się chyba z tą myślą.

Badaczka: I co tam mniej więcej było?

R A/1: Były... No były na pewno, były na pewno jakieś termiczne ubrania, był pamiętam właśnie jakiś plecak, nawet my chyba dokładnie ten plecak, który Marek wpisał na listę kupiliśmy (śmiech). Jakieś dwie firmy, bo my w ogóle wtedy nie znaleźmy ani tych firm, ani tych skandynawskich właśnie. I Maks (syn) do dzisiaj chodzi z tym plecakiem nawet do szkoły.

Tworzenie listy niezbędnego ekwipunku dla dziecka jest częstą praktyką w leśnych przedszkolach. Poza wymienionymi w powyższej wypowiedzi plecakiem i bielizną termiczną, zaleca się wyposażenie dziecka w kilka zmian bielizny, spodni i bluzek z długim i krótkim rękawem, kombinezony, spodnie i kurtki przeciwdeszczowe, najlepiej gumowe, sandały, kalosze i/lub śniegowce, kilka par rękawiczek, czapkę lub kominiarkę, kapelusz przeciwsłoneczny lub czapkę z daszkiem, szalik lub komin. Poza tym na liście często pojawia się koc, termos, pudełko śniadaniowe oraz bidon.

Odpowiednia odzież zarówno dzieci, jak i nauczycieli, jest niezwykle ważnym tematem w leśnych przedszkolach. Pojawiał się on wielokrotnie także w moich notatkach badawczych, na tworzonych fotografiach oraz w wywiadach z rodzicami i nauczycielami/opiekunami. Rozwijam go w kolejnym podrozdziale.

6.4.3. Stawanie się leśnym nauczycielem i rodzicem

Przedszkole leśne wyraźnie zbliża nauczycieli i rodziców. Można chyba zasadnie ocenić, że ich działania wzajemnie z siebie wynikają i uzupełniają się. Podobnie jest z procesami biograficznymi i tożsamościowymi, które wzajemnie się warunkują. Z tych względów przedstawiane dalej procesy stawania się (odpowiednio nauczycielem/opiekunem i rodzicem) będą przedstawiane w znacznej części łącznie, jako wzajemnie przeplatające się procesy transformatywnego uczenia się (Mezirow, 1991, 1997).

Nauczycielskie oduczanie się

Nauczyciele/opiekunowie zatrudnieni w przedszkolu, w którym prowadziłam badania posiadali różne wykształcenie i doświadczenie życiowe oraz rodzicielskie. Część z nich rozpoczęła pracę w leśnej placówce bezpośrednio po studiach, niektórzy pracowali wcześniej w „tradycyjnych” szkołach i przedszkolach czy instytucjach kultury. W rozdziale 5.3. niniejszej rozprawy poruszałam już temat kadry, w tym miejscu przedstawiam natomiast proces oduczania się posiadanych nawyków i stawania się leśnym nauczycielem.

Nowy paradygmat wychowania

Główną zmianą jaką obserwowali u siebie uczestniczący w badaniu nauczyciele/opiekunowie było odejście od autorytarnego stylu wychowania, który przyjęli oni na drodze socjalizacji, zarówno podczas własnego dzieciństwa, jak i w niektórych przypadkach wychowując swoje dzieci, w kierunku bardziej autorytatywnym³⁵. Moi

³⁵ Styl autorytarny przejawia się wrogością wobec dziecka, ignorowaniem jego potrzeb, ścisłą kontrolą przy jednoczesnym uzależnieniu od decyzji rodzica, ograniczaniem samodzielności i upokarzaniem. Dziecko jest podporządkowane rodzicom i całkowicie od nich zależne. Rodzice autorytatywni stosują natomiast pozytywne zachęty i unikają karan. Są gotowi do kompromisu, włączają dziecko w dyskusje dotyczącą oczekiwań wobec niego i zasad, jednak pewne podstawowe reguły nie ulegają negocjacjom. Wskazuje się, iż konsekwencją stylu autorytatywnego może być rozwój potencjalnych talentów

rozmówcy poświęcali wiele uwagi kwestii zmiany w myśleniu o dziecku i jego pozycji względem dorosłych. Odwoływali się także do przekształceń sposobów komunikowania. Jedna z nauczycielek/opiekunek, pracująca wcześniej w tradycyjnym przedszkolu i szkole, tak opisywała obserwowany u siebie proces:

No jak zaczęłam być tutaj z dziećmi, przy wszystkich jakichś, nie wiem, konfliktach zwykłych, że nie wiem, dwójka się pokłóciła o coś tam, o patyk (...) to ja reagowałam w taki sposób właśnie, wpychałam „Ojej, już nie boli”, albo „przecież jesteś już duży”. (...) Ciągłe się uczę, żeby nie wchodzić w/, żeby dziecko samo chciało powiedzieć. Uczę się nie ciągnąć go za język. I tego się uczę też z dziećmi w przedszkolu leśnym. Tylko takiego zaufania, żeby ono chciało. Uczę się zadawać odpowiednie pytania (N2).

Szczególnie sytuacje trudne, wymagające od dorosłych interwencji, reakcji, takie jak konflikty między dziećmi, upadki czy drobne urazy, podejmowanie przez nie ryzykownych z punktu widzenia nauczyciela zabaw, ale także tęsknota za rodzicem, sprawiały, iż opiekunowie refleksyjnie przyglądali się swojej pracy. Wspomniana już powyżej nauczycielka/opiekunka zaznaczyła w rozmowie:

Ja nigdy na 41 lat życia nie spotkałam się z czymś takim, jak tutaj, i to zaczęłam robić dzięki wam. Ja się nigdy chyba nie pytałam mojego dziecka, ani nikogo innego, czy jak jest mu źle, albo coś, czy on w ogóle sobie życzy mojej obecności. Czy on sobie w ogóle życzy przytulenia, dotyku, nie wiem, mojego pocieszenia słownego. Ja w ogóle, no dopiero będąc z wami sobie to uświadomiłam (N2).

W podobnym tonie wypowiedział się inny nauczyciel/opiekun, będący osobą w średnim wieku, posiadającą już wiele doświadczeń życiowych:

No wymaga to, mi się wydaje (...) dużego nakładu wewnętrznego pracy (...). Że jakby to, to nie jest takie tylko wypuszczenie dzieciaków na dwór samopas, tylko (...) wymaga to uwagi, takiej umiejętności oglądania tego z boku, umiejętności też podjęcia jakichś działań albo nie podjęcia jakichś działań. Czyli to też chyba było ciężkie, w sensie, że w momencie, kiedy nie miało się wcześniej styczności z tym. Jakby z reguły się reaguje jednak standardowo. Znaczący ma się jakieś wgrane kody jakieś z dzieciństwa, (...) to co dotyczyło własnego dzieciństwa, więc myślę, że to jest taki duży problem, w sobie przepracować, to jest od, od, odkręcenie tych, tych

dziecka, jego otwartości, poczucia sprawstwa czy wewnętrznej kontroli nad sobą (Liberska & Matuszewska, 2020, s. 130–131)

kodów, które ma się w, ma się w sobie narzucone. (...) Na początku trzeba było się tego, no, nauczyć, jakby, wykorzenić te nawyki w sobie (N1/R).

(Nie)kompetencje relacyjne

Powyższe trudności, polegające głównie na odczuwaniu braku umiejętności adekwatnego reagowania lub potrzeby modyfikacji własnego stylu komunikacji, dostrzegali wszyscy członkowie kadry, niezależnie od posiadanego wykształcenia. Może to wskazywać, iż kompetencje relacyjne³⁶ nie są obszarem, któremu poświęca się odpowiednią uwagę w toku kształcenia przyszłych nauczycieli i kształtują je raczej wcześniejsze doświadczenia osobiste. O niedostatku tego rodzaju treści w programie studiów pedagogicznych wspominał założyciel placówki:

Ja mało słyszałem o relacji na uniwersytecie. A to jest w ogóle clou, no to jest w ogóle...Zwłaszcza przy (pedagogice) przedszkolnej, no. (...) Wiesz, jakby żeby mieć świadomość jakiej, jakiego rodzaju relacje się buduje. Z dorosłymi, z partnerem, z dziećmi, z rodzicami (N4/P).

Proces oduczania się starych nawyków dotyczył nie tylko kwestii wychowawczych, ale także edukacyjnych. Pozostałe osoby, które posiadały wykształcenie pedagogiczne, wspominały w wywiadach: „To było coś, czego też ja się jakby uczyłam, tej nowej pedagogiki, która jakby jest zupełnie inna od tego, czego ja się uczyłam tych 20 lat temu na studiach” (R I/5/N) lub: „Dopiero później będąc z wami, widziałam te wszystkie wytyczne z podstawy programowej. (...) Że one (dzieci) i tak się nauczą nazw kolorów będąc tutaj i nie potrzebują zalaminowanych pomocy dydaktycznych” (N2).

Jedna z nauczycielek/opiekunek podzieliła się także refleksją, iż niezwykle trudno jest wyjaśnić osobom niezwiązanym ze środowiskiem leśnych przedszkoli, na czym polega proces uczenia się, wychowania i działania w nich. Zazwyczaj dorośli przyzwyczajeni do tradycyjnego sposobu przekazywania wiedzy kojarzą bowiem edukację z podawczymi metodami i organizacją czasu przez nauczyciela, według ściśle określonych kryteriów. Moja rozmówczyni opisała jednocześnie jak sama zaczynała rozumieć specyfikę pracy w leśnym przedszkolu:

³⁶ Według Juula i Jensen (2023, s. 82) kompetencje relacyjne to „umiejętność dostrzegania przez nauczyciela każdego dziecka na jego własnych warunkach oraz odpowiedniego dostosowania swojego zachowania bez rezygnacji z roli przywódczej. Jest to również umiejętność autentycznego pozostawania w kontakcie oraz zdolność i chęć przyjęcia na siebie pełnej odpowiedzialności za jakość interakcji. Kompetencje relacyjne to kwestia zarówno rzemiosła pedagogicznego, jak i etyki”.

Przeglądałam się temu z taką fascynacją, że (...) właśnie ta rola opiekuna też nie jest rolą pasywną, że właśnie dzieci robią co chcą. I byle tylko nie wiem, nie połamaly nóg. Tylko, że ona jest jakby tak sterowana z ukrycia (śmiej). Czyli, że (...) to było takie, że z jednej strony myślałam, «to oni tutaj coś robią w ogóle?» I to nie w formie oceny, tylko naprawdę się zastanawiałam na czym polega ta rola. A potem zobaczyłam, ile to wymaga m: (cisza 2 s.) takiej, nie wiem, dojrzałości, mądrości, zrozumienia żeby/ i ile, jaka to jest, ile zasobów to zużywa. O wiele więcej niż takie właśnie zadaniowe postawienie: «o, teraz na przykład robimy ćwiczenia, a teraz wszyscy robimy coś». (...) To nie chodzi tylko o to, że one tutaj, wiesz, grzebią w ziemi i szukają glizd. Tu jest coś więcej. Bo mnie tak właśnie pytali ludzie, «No, ale co? Ale to tam coś robią? Są jakieś, ty prowadzisz tam zajęcia?» (...). Wiesz, jakby trudno to, trudno to wyjaśnić komuś, «No, ale no, to co robią ci dorośli? Ale to ktoś organizuje? Jakies właśnie zajęcia, że dzieci tam, jakieś zabawy?». No, można powiedzieć, no, tak. No, jak to komuś powiedzieć w takim, że to jest jakby inaczej się odbywa, nie? To jest trudne (N3).

Praca w plenerze

Ostatnią kwestią, na którą zwrócono uwagę odnośnie stawania się nauczycielem leśnego przedszkola, było przyzwyczajanie się do pracy na dworze przez cały rok. Jeden z nauczycieli/opiekunów zauważył:

Człowiek taki, który siedzi w ciepélku musi przepracować myślę w sobie tę chęć, no, wyjścia na dwór przy niesprzyjających warunkach i co, co naprawdę daje świetne jakieś takie korzyści, no, w głowie totalne, że nie przejmujesz się w końcu tą pogodą, bo po prostu, tylko trzeba założyć odpowiednią kurtkę, żeby było okej (N1/R).

O uczeniu się ubierania odpowiednio do warunków atmosferycznych licznie wspominali podczas wywiadów także rodzice.

Nie ma zlej pogody, są tylko złe ubrania

Głównym obszarem uczenia się rodziców, który zachodził w początkowej fazie uczęszczania dziecka do leśnego przedszkola, było dobieranie dla niego odpowiedniej odzieży i obuwia. Całoroczna, trwająca kilka godzin dziennie swobodna zabawa na dworze w kontakcie z ziemią, piachem czy wodą, ale także w różnych zakresach temperatur, wymagała ubrań odpornych na zniszczenie, a jednocześnie zapewniających komfort

cieplny. Codzienne przygotowania stanowiły okazję do doskonalenia umiejętności doboru dziecięcego ubioru:

Też się musieliśmy nauczyć jak ubierać, żeby nie zmarzła. (...) Tego się też nauczyliśmy, że nie ma złej pogody na to, żeby być na dworze. (...) Bo my idziemy, no nie rozpatruję tego w kategoriach pogody, tylko my idziemy po prostu do przedszkola. I no jest tylko kwestia tego jak się przygotować do tego dnia, a nie czy idziemy czy nie, no bo to jest po prostu wyjście do przedszkola (R I/3).

Oprócz rodzaju zakładanej odzieży ważne okazywały się być także materiały, z których była ona wykonana:

Jeszcze powoli uczyliśmy się tego, jak się trzeba ubrać do przedszkola. Jeszcze nie znałam bielizny merino (uśmiech) i merino skarpet i merino wszystkiego. Spodnie gumowe, jeszcze na samym początku, no to też był sierpień, to też nie mieliśmy, nie? Mieliśmy jeden softshell, na szczęście, kombinezon (R I/2/N).

We wcześniejszych rozdziałach wspominałam już o rodzicielskich obawach związanych z wychłodzeniem dzieci i wynikającymi z niego potencjalnymi chorobami. Jedna z rozmówczyń wskazała, iż takie przekonanie leżało u podstaw jej pierwotnego sposobu ubierania dziecka. Po pewnym czasie uczęszczania do leśnego przedszkola, na podstawie uzyskanych doświadczeń, uległ on jednak zmianie:

To chyba wynika z tych takich trochę tych stereotypów, których tutaj zauważyliśmy, że się no oduczyliliśmy i widzieliśmy, że to wcale się nie sprawdza i nie jest tak. Tak w stylu właśnie, że jak zmarzniesz, to się rozchorujesz, że cię przewieje, że zmokniesz, to się rozchorujesz, że jesz na dworze, to się rozchorujesz. No takie albo na przykład tego ubierania takiego bardzo, bardzo, bardzo ciepłego albo też nieadekwatnego do pogody, bo faktycznie my nauczyliśmy się (śmiej) już teraz po tym czasie naszego doświadczenia, no i tych wskazówek od kadry, które dostaliśmy, to nauczyliśmy się ubierać też adekwatnie, czyli na przykład te gumy, które mamy. I to jest dla mnie taki przełom, jeśli chodzi/, i to teraz niedawno (śmiej) osiągnęłam dopiero ten sposób ubierania, że jak jest to gumowe ubranie, które jest szczelne i połączone z butami, to nie ma praktycznie takiej pogody, na której by się nie dało bawić na dworze (R I/3).



Fot.12. Zabawa w ziemi

Wzajemne wsparcie zapewniali sobie także rodzice. Nowym osobom oferowano przekazanie odzieży po starszych dzieciach, wymieniano się także adresami sklepów z używaną odzieżą oraz sklepów internetowych.

Brud

Kolejnym z aspektów związanym z dziecięcymi ubraniami, wymienianym przez rodziców była kwestia brudu. Szczególnie w miesiącach jesienno-zimowych kombinezony, spodnie i kurtki dzieci pokryte bywały błotem. Rodzice stosowali różne rozwiązania tego problemu:

Jak już masz system jakiś, to wtedy to już nie jest takim problemem, tak? (...) Jak ci zależy na tym, żeby było czysto w samochodzie, no to masz jakiś tam nie wiem, materiał sobie, czy koc, czy coś, tak? Organizujesz, no i... No albo przebierasz (śmiech), przebierasz, wiesz, ściągasz ubrania przed wsiadaniem. Jak nie są tak bardzo brudne, to wtedy nie ściągasz (śmiech), tak? Albo tutaj przecież też niektórzy przebierają, nie? W domku. (...) Więc to wszystko, trzeba było się tego wszystkiego nauczyć. (...) No ale to wszystko jest do przejścia, tak? Tak samo ile tych ubrań Ci jest potrzebne i jakie, i na jaką pogodę (R I/4).



Fot.13. Zabawa na błotnistej górze



Fot.14. Próba zamienienia się w zaspę

Zmiana odzieży z brudnej, „leśnej” na czystą i, jak to niekiedy określano „miastową”, stanowiła rytuał przejścia ze świata leśnego przedszkola do świata zewnętrznego, których granicą była brama placówki. Nauczyciele/opiekunowie najczęściej nie przebierali się, pozostając w „leśnym” stroju także poza pracą, natomiast rodzice, jako przybysze „z zewnątrz” często unikali bezpośredniego, fizycznego kontaktu z własnym brudnym dzieckiem, w obawie przed pobrudzeniem się.



Fot.15. Zabawa w błocie

Dostosowywanie domu rodzinnego

Konieczność regularnego pozbywania się brudu z dziecięcych ubrań wpływała niekiedy nawet na dostosowywanie wyposażenia domów i mieszkań. Jedna z moich rozmówczyń wspomniała:

Przedpokój jest tak brudny, ubłocone ściany, że zastanawiamy się nad zmianą koloru, z białego na zielony, tylko w przedpokoju, ciemną zielenią, żeby mniej to było widać. Poważnie, naprawdę. No i dom jest po prostu dostosowany trochę do w ogóle naszego leśnego życia całej rodziny (R I/6).

„Leśne mamy” miały także indywidualne sposoby na pranie. Jedna z mam przedstawiła w wywiadzie swoją technikę:

Najpierw szlauchem myję, potem specjalnie pralkę mamy na dole, blisko wejścia w domu, bo mamy specjalną dużą miskę taką. No i tam wrzucam ubrania, z tą michą wchodzę do łazienki. Jak już nie ma tego błota, to wrzucam. (...) I też nawet jak projektowaliśmy dom, to braliśmy pod uwagę to już wiedząc, że Norbert jest w leśnym przedszkolu, że musimy mieć długi grzejnik na suszenie prania, a nie krótki w łazience, pomimo tego, że wcale nie byłby nam potrzebny inaczej (R I/6).

Podobne zabiegi stosowała także inna z uczestniczek badania, jednocześnie opisując projektowanie domu pod „leśne” potrzeby:

Dostosowaliśmy dom do tego, bo jak zaczęliśmy budować dom, to już Jacek wiedziałam, że idzie do leśnego przedszkola. (...) No i wtedy byliśmy na etapie budowy domu i ja mówię mężowi, że jak to ma tak wyglądać, to robimy pralkę w garażu i wiesz, w sensie, żeby nie wnosić tego brudu. Czyli to jest dostosowanie domu. Musisz mieć miejsce, żeby prac. A, i kupiłam jeszcze zlew gospodarczy do kotłowni, czyli koło pralki. Mamy komorę gospodarczą, to są takie stalowe, wielkie zlewy. (...) I to jest takie głębokie i możesz płukać, wiesz, wszystkie brudy i dopiero potem do pralki. Także przystosowanie domu (śmiej). Ale radziliśmy sobie w bloku, wtedy płukałam pod normalnym prysznicem i dawałam do tej najtańszej pralki z myślą, że może nie przetrwać za długo (R II/1).

Niektórzy rodzice z czasem obserwowali u siebie zmianę w podejściu do poczucia czystości i brudu:

Ja i tak już mam tak, że codziennie zapierałam w pierwszym sezonie, a teraz już zostawiam. Więc to też myślę, że przychodzi. Ale tak trochę myślę, że jest, że trzeba zobaczyć, że to jest po coś, że ja czyszczę te, że ja przeklinam pod nosem (ścisza głos) ilość piachu w wannie, ale puszczam ich następnego dnia znowu, bo ja wiem, że to jest dla nich dobre i ja wiem, ile im to daje dobrego (R I/2/N).

Zmiany w rodzinie

Pomimo uciążliwości wskazanych powyżej czynności związanych z odpowiednim przygotowaniem dziecka do pobytu w przedszkolu leśnym, rodzice zauważali także przeważające nad tymi niedogodnościami zalety. Jak wskazywali oni podczas rozmów, stawanie się leśnym rodzicem nie polegało wyłącznie na nauce właściwego przygotowania dziecka. Przedszkole leśne było przyczyną zmian w całej rodzinie.

Pierwszy obszar wspomnianych zmian dotyczył sposobów komunikacji pomiędzy członkami rodziny. Rozmowy przebiegały w inny sposób nie tylko pomiędzy dziećmi, a rodzicami, ale także pomiędzy samymi dorosłymi. Jeden z ojców nadmienił: „Ja też się więcej zastanawiam nad tym, jakie powinny być relacje, jak to powinno wyglądać i też pod to ustawiam kontakt z dziećmi” (R I/7).

Kolejną zmianą w życiu rodzinnym, na którą wpływ miało uczęszczanie dziecka do leśnego przedszkola, było spędzanie większej ilości czasu na dworze, bliżej natury.

Dotyczyło to zarówno samych rodziców, jak i rodziny jako całości. Jedna z mam, lekarka, opisywała jak codzienne odbieranie dziecka wpływało na zmianę dynamiki jej dnia:

Ja mam taką pracę w sensie dużo i szybko, i energetycznie, i na tej adrenalinie, i bieganie, przebieganie, i intensywnie, i poradnie, i pacjenci, i tak dalej, terminy, godziny, i wychodzę... I tą drogę do przedszkola mam czas, żeby tak sobie jeszcze przetrwać to wszystko i wchodzę tutaj, jestem trochę 15-20 minut i wychodzę już z zupełnie inną energią, także ja naprawdę bardzo dużo dla siebie zabieram też (R I/3).

Rodzice pracujący na co dzień w budynkach, często w pozycji siedzącej, wskazywali, iż nawet krótki czas pobytu na dworze daje im pewne korzyści. Jedna z uczestniczek badania stwierdziła: „Nawet jak jadę po dzieci, to ja już jestem trochę na dworze. (...) Więc to jest też dla mnie fajne, że jadę po nich i ja trochę postoję, trochę z kimś pogadam i ja już jestem też na zewnątrz” (R I/2/N).

Moi rozmówcy podkreślali także, iż przedszkole leśne wpłynęło na sposób spędzania czasu wolnego całej rodziny. Szczególne zmiany odczuwane były w okresie wakacji. Jedna z mam wspominała:

Mi się w ogóle zmieniło dużo, tak życiowo nawet, bo ja jestem o wiele więcej na dworze, my wychodzimy przy każdej pogodzie, (...) nawet jak dzieci są chore, a nie mają gorączki, to my wychodzimy praktycznie przy każdej pogodzie. Nawet jak trochę pada, to my wychodzimy. (...) Całą rodziną mamy ubrania, już teraz jesteśmy przygotowani (R I/2/N).

Skompletowanie odpowiednich ubrań dla wszystkich członków rodziny okazywało się też być jednym z ważnych czynników podczas spędzania urlopu:

Myślę, że to życie tutaj, ten rytm przedszkola wpłynął tak na naszą rodzinę i na pewno też to (śmiech), że teraz wybór wakacji jest bardziej taki na zasadzie, nie ma złej pogody, nie? Więc jakby jesteśmy na wszystko zawsze przygotowani, bo mamy ciuchy odpowiednie (R II/2).

Poza tym, istotne było obycie w naturze, które następowało z czasem. Jedna z mam nadmieniła: „My w te wakacje jedziemy pod namioty, ja nigdy nie chciałam jechać pod namiot. (...) Więc naprawdę to przedszkole zmieniło mnie, dzieciom dużo dało i całej rodzinie” (R I/2/N). Zauważanie przyrody zachodziło na głębszym niż wcześniej poziomie. Rodzice dostrzegali więcej szczegółów, związanych na przykład ze zmianami pór roku:

Tak jak w zeszłym roku zaczęliśmy tutaj być, to właściwie w zeszłym roku pierwszy raz chyba w życiu doświadczyłam tego, że w lutym zaczyna się budzić przyroda do

życia na wiosnę, nie? I że zaczęliśmy to obserwować, bo tak to gdzieś tam, no gdzieś to takie było niby oczywiste, a tak naprawdę niezauważone w takim codziennym rytmie dnia (R II/2).

Wzrost zaufania do dziecięcych umiejętności

Ostatnim, bardzo ważnym, choć niełatwym i nie przez wszystkich osiąganym etapem stawania się leśnym rodzicem, był wzrost zaufania zarówno do panujących w przedszkolu zasad, jak i do umiejętności własnego dziecka. Zmiana dokonywała się szczególnie w obszarach takich jak spostrzeganie ryzykownych zabaw czy użytkowanie przez dzieci narzędzi. Jedna z mam podzieliła się swoją refleksją w tym temacie:

My się bardzo dużo nauczyliśmy. Jakby myślę, że ten proces był bardzo... No, że to był proces, tak? Jakby jak się przyzwyczailiśmy do przedszkola, no chociażby właśnie do ubrań, do tego, do spędzania czasu, do podejścia do różnych rzeczy, do poczucia bezpieczeństwa w różnych zagrożeniach, do tego, co dzieci mogą robić.

Myślę, że to jest proces, nie? (R A/1).

Obserwowanie u siebie stopniowo zachodzącej zmiany nie było przypadkiem jednostkowym. Kolejna z moich rozmówczyń wspominała podczas wywiadu o swoich odczuciach co do wspinania się córki na wysoką sosnę: „Teraz jak siedzi na czubku (drzewa), to nie mam z tym problemów. Dwa lata temu miałam problem, troszkę jednak bardziej” (R I/5/N).

Wychowawczej roli przestrzeni przyrody, zarówno zastanej w pobliskich lasach, na łąkach, polanie i brzegu rzeki, jak i zorganizowanej na terenie przedszkola, poświęcam kolejny, szósty rozdział.

7. Przestrzeń, czyli „Przyroda zaprasza dzieci do działania”

Przestrzeń leśnego przedszkola nie jest jedynie tłem codziennych działań wychowawczych i edukacyjnych, lecz ich podstawą, fundamentalnym, a zarazem komplementarnym elementem, bez którego uczenie się dzieci i dorosłych nie byłoby możliwe w opisywanym w niniejszej rozprawie charakterze.

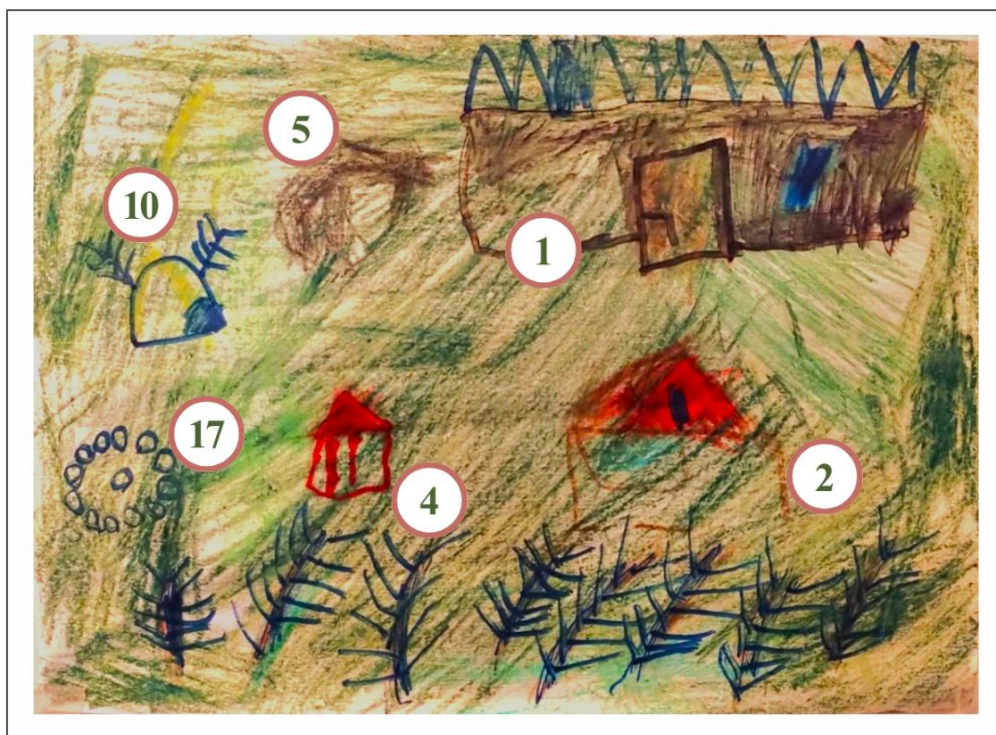
W dyskursie naukowym, ale i publicznym, pojawiają się niekiedy opinie świadczące o niewystarczającym poziomie zrozumienia sposobów funkcjonowania tych placówek, dotyczące ich organizacji przestrzennej. Istnieje między innymi błędne przekonanie, że przedszkola leśne polegają na spędzaniu czasu na dworze, najczęściej w lesie, bez wykorzystywania jakiegokolwiek infrastruktury. O teoretycznych koncepcjach związanych z przestrzenią, miejscem i środowiskiem, również w odniesieniu do leśnych przedszkoli, wspominałam w rozdziale 2.

Niniejszy rozdział przedstawia przestrzeń przedszkola leśnego, w którym prowadziłam badania, a także jego otoczenie, rozwiewając jednocześnie powyższe błędne założenia. Wzajemna wymiana doświadczeń pomiędzy osobami prowadzącymi leśne placówki oraz ich kadrami pozwala stwierdzić, iż prezentowana poniżej charakterystyka terenu przedszkola zawiera elementy powtarzające się w większości placówek tego typu w Polsce. Jednocześnie każda z nich jest na swój sposób wyjątkowa, zarówno w aspekcie krajobrazowym, jak i zagospodarowania działki oraz ewentualnej bazy terenowej.

Terenem moich badań, o czym wspominałam szerzej w rozdziale 4.5., była zarówno działka, na której przedszkole prowadziło swą główną działalność, jak i najbliższe otoczenie – przyległe lasy, polany, łąki, a także brzeg rzeki, gdzie dzieci wraz z opiekunami udawały się na cotygodniowe wyprawy. Tu prowadziłam obserwację uczestniczącą, tworzyłam materiały wizualne, a także realizowałam część wywiadów. Dla lepszego zobrazowania całości tej przestrzeni przedstawiłam ją na znajdującej się poniżej rycinie numer 4. Zawiera ona także kody nadawane w procesie analizy danych, które następnie zgrupowałam w kategorię przestrzeni. Ich treść dotyczy bezpośrednio miejsc i elementów znajdujących się w przedszkolu i jego otoczeniu. Kolejność tych kodów odpowiada częstotliwości ich nadawania w procesie badawczym, głównie w trakcie obserwacji uczestniczącej. Odzwierciedla jednocześnie przeznaczenie danego obiektu bądź elementu przestrzeni.

Na załączonej rycinie widoczna jest także umowna linia podziału działki na przestrzeń pierwszej i drugiej grupy przedszkolnej – przebiega ona na wysokości ogrodu głównego, pomiędzy wiatami oznaczonymi numerem 2. W początkowym okresie funkcjonowania placówki, gdy prowadzono tylko jedną grupę, dzieci miały do dyspozycji większy obszar. Po utworzeniu drugiej grupy powielono na jej terenie najważniejsze elementy takie jak domek, wiata, krąg, piaskownica i regał na narzędzia. Ogród stanowił przestrzeń wspólną dla obydwu grup.

W rozdziale znajduje się także rysunek spontanicznie (bez ingerencji badaczki) wykonany przez dwóch sześciolletnich chłopców, ilustrujący przestrzeń zajmowaną przez pierwszą grupę przedszkolną. Analiza jego treści pozwala stwierdzić, iż dzieci także nadają wybranym miejscom w przestrzeni szczególne znaczenie.



Fot. 16. Rysunek dwóch sześciolletnich chłopców przedstawiający przestrzeń przedszkola

Pierwsza część rozdziału przedstawia zagospodarowanie terenu działki, a więc przestrzeń zorganizowaną przez założyciela przedszkola, a następnie przekształcaną w miejsce przez kadrę, dzieci i ich rodziców oraz siły natury. W drugiej części prezentuję zaś otoczenie placówki, czyli przyrodę zastaną, którą starano się pozostawić w stanie niezmienionym przez człowieka. Trzeci podrozdział jest wynikiem analizy reportażu

przeprowadzonego w przedszkolu, który ukazał się w portalu Onet, w kategorii „Styl życia – design”. Dotyczył on organizacji przestrzeni dla dzieci. Udział w reportażu brali właściciel placówki oraz jedna z mam, będąca współprowadzącą program. Analiza treści ukazanych w tym dokumencie stanowi uzupełnienie obrazu przestrzeni leśnego przedszkola, widzianego z perspektywy potencjalnych odbiorów popularnych internetowych portali informacyjnych.



Rycina 6. Schemat przestrzeni leśnego przedszkola

BUDYNKI I OBIEKTY MAŁEJ ARCHITEKTURY OGRODOWEJ

1 DOMEK

Miejsce schronienia

Załatwianie potrzeb fizjologicznych

Podział przestrzeni - własność dzieci

Przygotowywanie posiłków

Miejsca przedmiotów

Ściana informacyjna

Radzenie sobie z zimnem

Miejsca odpoczynku

Miejsce zabaw

Kryjówki

Przyjmowanie do placówki/adaptacja

Miejsca nauki

2 WIATA

Miejsce schronienia

Miejsce zabaw

Spożywanie posiłków

Miejsca odpoczynku

Aktywności proponowane przez nauczyciela

Miejsca nauki

3 KOMÓRKA Z PIWNIĄ

Miejsca niedostępne dzieciom

Miejsca przedmiotów

4 SZOPA NA NARZĘDZIA

Miejsca przedmiotów

5 SZKLARNIA

Miejsce zabaw

Kryjówki

Miejsca nauki

Miejsce konsultacji z rodzicami

Miejsce schronienia

6 PIASKOWNICA

Miejsce zabaw

7 STÓŁ „POD SOSNĄ”

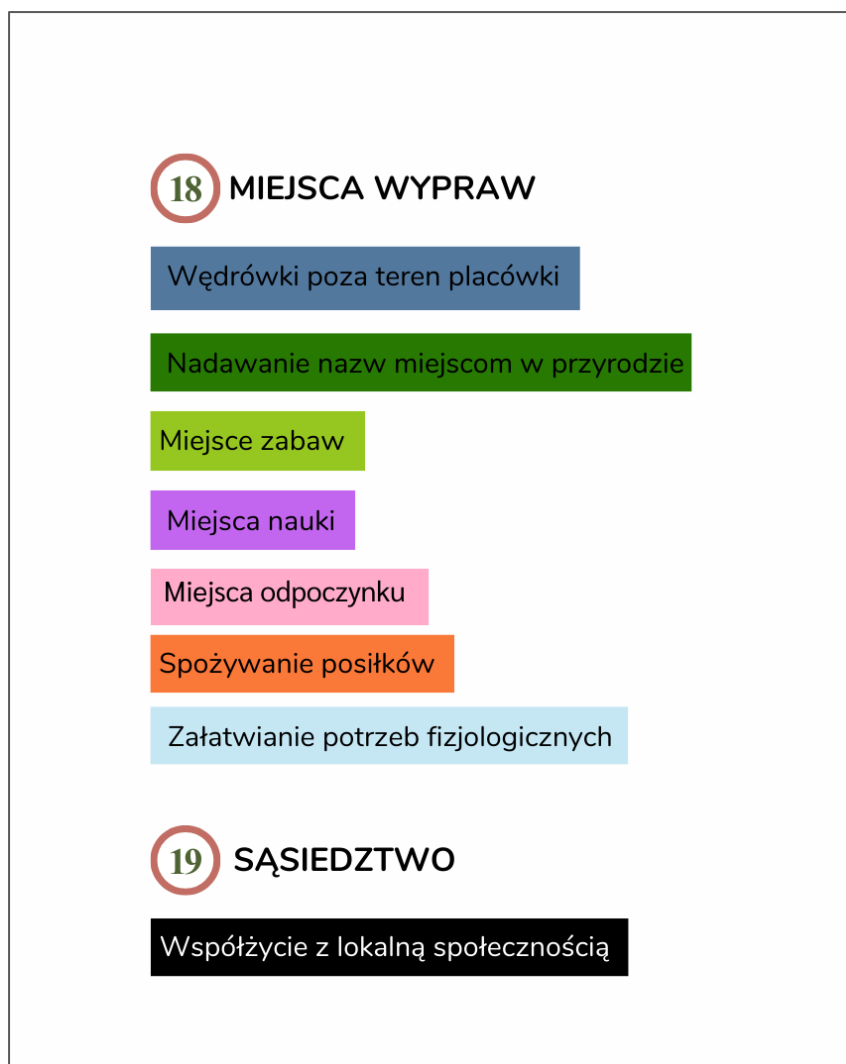
Aktywności proponowane przez nauczyciela

Spożywanie posiłków

Rycina 7. Budynki i obiekty małej architektury w przestrzeni przedszkola leśnego



Rycina 8. Elementy przyrodnicze i miejsca symboliczne w przestrzeni przedszkola leśnego



Rycina 9. Miejsca wypraw i sąsiedztwo przedszkola leśnego

7.1. Teren przedszkola – przestrzeń zorganizowana

W przestrzeni przedszkola leśnego, w którym prowadziłam badania znajdowały się budynki i obiekty małej architektury ogrodowej – wiaty, szklarnia, szopy na narzędzia, piaskownice, stoły i ławy. Do miejsc symbolicznych należały zaś wspomniane już, jako granica pomiędzy przedszkolem a jego zewnętrzem, bramy, a także kręgi ustawione z drewnianych pieńków i dwa największe drzewa – Babcia Jabłonka i Babcia Brzoza. Resztę terenu stanowiły elementy przyrodnicze, takie jak górka, laszek na tyle działki, tunel między ogrodzeniem a krzewami, bazy stworzone przez dzieci, ogród główny, mniejsze grządki i rabaty, a także pozostała wolna przestrzeń.

7.1.1. Budynki i obiekty małej architektury ogrodowej

Domek

Głównymi budynkami, stanowiącymi centrum przedszkolnej przestrzeni, były dwa niewielkie, murowane domy o powierzchni po ok. 50m². Każda z obydwu grup posiadała swój budynek, określany zarówno przez dzieci, jak i dorosłych „domkiem”.

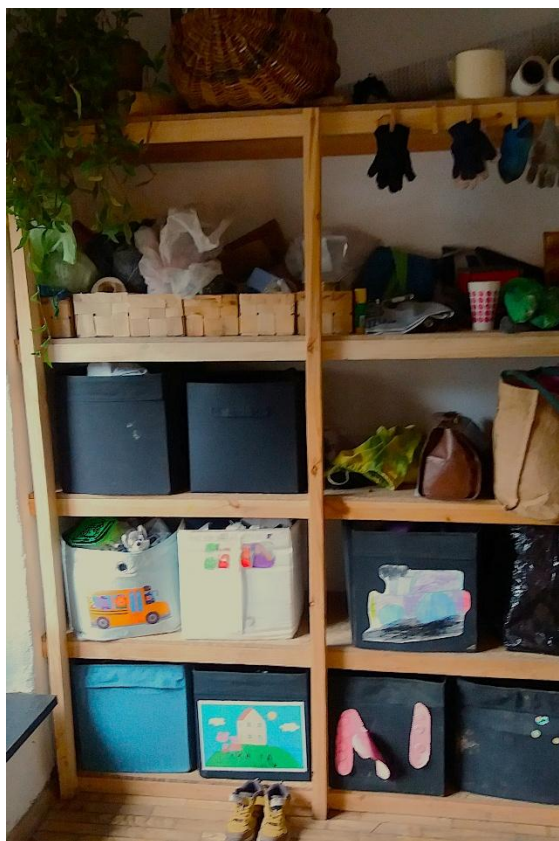
Podstawowym przeznaczeniem domku była możliwość schronienia podczas trudnych warunków atmosferycznych, takich jak intensywne opady, mróz czy burza. Przez cały okres prowadzenia badań taka potrzeba zachodziła jednak bardzo rzadko. Zmieniający się klimat powoduje znaczące zmniejszenie częstotliwości opadów, a także wyższe temperatury w stosunku do wcześniejszych dekad. Z kolei w okresie najintensywniejszych letnich burz, w przedszkolu trwała miesięczna przerwa wakacyjna.

Pierwotnie zakładana funkcja schronienia wiązała się więc najczęściej z ogrzewaniem się w sali z piecem. Był to jeden ze sposobów radzenia sobie z zimą, obok odpowiedniej odzieży, ciepłych posiłków, używania ogrzewaczy chemicznych czy termoforów oraz rozpalania ogniska. Grzewczą funkcję domku opisywałam w swoich notatkach badawczych, zarówno wymieniając swoje nauczycielskie obowiązki, jak i przedstawiając aktywność dzieci, na przykład: „Idę do drewnutni przynieść zapas drewna, żeby można było szybko rozpaść w piecu, kiedy wrócimy z zimy z lasu” (Dz. o., 27.01.22), „Pierwszą rzeczą, którą robię po przyjściu do pracy jest napalenie w piecu” (Dz. o., 29.12.22) lub „Zjeżdżamy z górki aż do obiadu. Dzieci wchodzi się trochę ogrzać i wychodzą znów na dwór, momentami jest ich ósemka w środku przy piecu, a czwórka na dworze” (Dz. o., 12.12.22). W zależności od potrzeb, dzieci podchodziły w pobliże pieca w ubraniu, ogrzać przez chwilę dłonie lub rozbierały się i spędzały dłuższą chwilę w środku.

Najczęściej obecność dzieci w domku wiązała się z potrzebą skorzystania z toalety. W każdym z budynków do dyspozycji była łazienka z wanną i dwoma sedesami oraz umywalką. O ile jedna z toalet dostosowana była do wzrostu najmłodszych dzieci, nie dokonywano formalnego podziału na odrębne przestrzenie załatwiania potrzeb fizjologicznych dla dzieci i dorosłych.

Kolejnym, równie częstym powodem wchodzenia do domku było korzystanie z szatni, w której każdy z przedszkolaków i członków kadry posiadał pudełko i wieszak na ubrania i rzeczy osobiste. Pudła, poza miejscem przechowywania odzieży, stanowiły ważne

schowki na własność dzieci – odkładano do nich wyjątkowe kamienie, patyki, prace czy drobne prezenty od koleżanek i kolegów z grupy. W okresie funkcjonowania przedszkolnej poczty, dyżurujący listonosz wkładał do nich także listy. Dzieci organizujące przyjęcia urodzinowe często chowały do pudeł również zaproszenia. Jedna z mam wspomniała o nich podczas wywiadu: „Zobaczyliśmy też, że każdy ma swoje pudełko, więc to mi się też tak spodobało, że każdy ma gdzieś tam takie swoje miejsce, żeby zostawić swoje rzeczy. Cały domek taki mi się wydał bardzo przyjazny właśnie” (R I/2/N).



Fot. 17. Szatnia – pudła dzieci



Fot. 18. Chłopiec wpisujący się na dyżur

Poza ubraniami i obuwaniem, domek stanowił miejsce przechowywania rozmaitych przedmiotów – od pomocy dydaktycznych, materiałów plastycznych, instrumentów muzycznych, narzędzi, po artykuły chemiczne i spożywcze.

Znajdujące się w obydwu domkach kuchnie stanowiły z kolei miejsca przygotowywania posiłków, ale także zabiegów higienicznych takich jak mycie rąk, czy opatrywanie drobnych ran i skaleczeń ze względu na usytuowanie apteczki. Dodatkowo, jak każda prawdziwa, „domowa” kuchnia była miejscem rozmów pomiędzy dziećmi, kadrą i rodzicami.

Domek stanowił ważne miejsce w przestrzeni przedszkola także dla rodziców. Jak wskazywałam już we wcześniejszych rozdziałach, przywołując wypowiedzi z wywiadów, istnienie bezpiecznego schronienia, wyposażonego w łazienki, z dostępem do ciepłej wody i zapewniającego możliwość ogrzania się, była istotna szczególnie na etapie wyboru placówki. W rozdziale 6.4. przedstawiłam z kolei jaką funkcję pełnił domek w procesie adaptacji rodzin do przedszkola. Na pewnym etapie był on bowiem miejscem pobytu rodzica podczas samodzielnej aktywności dziecka na dworze.

Ważnym elementem znajdującym się w domku, a stworzonym z myślą o rodzicach była również tak zwana „ściana informacyjna”, czyli ścianka, na której kadra wieszała informacje o zbliżających się zebraniach, piknikach, kręgach dorosłych czy inne ważne wiadomości lub przypomnienia. Umieszczony był na niej również kalendarz, na którym dzieci zaznaczały bieżący dzień, a także lista dyżurów rodziców i dzieci (więcej informacji na stronie 201). Także w moich notatkach pojawił się kod o nazwie „Podział przestrzeni – ściana informacyjna”, którym opatrzyłam między innymi takie fragmenty dziennika obserwacji jak: „Piszę ogłoszenie o zebraniu rodziców i robię listę dyżurów na maj. Wieszam obydwie kartki na tablicy ogłoszeń przy wejściu do szatni” (Dz. o., 19.04.22), „Przypominam dzieciom, żeby pokazały rodzicom plakat o pikniku” (Dz. o., 10.05.22) czy „Sprawdzam na liście kto z rodziców ma dziś dyżur” (Dz. o., 21.03.22).

Ponieważ rzadko w domku przebywała większa liczba dzieci, stanowił on także miejsce odpoczynku, dla osób poszukujących odosobnienia, spokoju i ciszy, ale również miejsce zabaw i kryjówek dla dzieci, które nie chciały być obserwowane przez innych. Takie sytuacje zdarzały się głównie w chłodniejszych miesiącach. Odnotowywałam wówczas na przykład: „Zaglądam do domku przeliczając dzieci. Kilkoro bawi się w sali z piecykiem” (Dz. o., 18.01.22). Były to zazwyczaj spokojne zabawy takie jak czytanie, rysowanie czy śpiewanie, niekiedy bardziej dynamiczne, jak zabawa w bal czy skakanie na materac, ale także zabawy symboliczne w udawanie np. czarownic.

Ostatnią funkcją jaką spełniał domek była nauka. Odosobnienie sali kominkowej było niekiedy pożądane w trakcie zajęć prowadzonych w ramach „klubu sześciolatka”, czyli leśnej zerówki. W każdym innym miejscu w przestrzeni przedszkola, elitarność i wyjątkowość działań sześciolatków przyciągała spojrzenia młodszych dzieci, powodując wzajemne rozproszenie. Dodatkowo słyszalne były odgłosy zabawy. Sala ograniczona czterema ścianami zapewniała większą możliwość skupienia, szczególnie dzieciom, którym przychodziło to z trudem. Ze względu na możliwość organizacji zajęć dla sześciolatków także poza terenem przedszkola, w lesie, zajęcia w sali planowałam jednak

najczęściej w miesiącach jesienno-zimowych, aby maksymalnie wykorzystać możliwości pracy w plenerze. W dzienniku obserwacji notowałam na przykład: „Robię klub sześciolatka w sali z kominkiem” (Dz. o., 23.11.22) lub „Idziemy z klubem sześciolatka do sali” (Dz. o., 05.12.22).

Wiaty

Kolejnymi ważnymi i wielofunkcyjnymi obiektami na terenie przedszkola były wiaty. Każda z grup posiadała swoją – obydwie położone były zaś przy domku grupy drugiej. Poza miejscem schronienia, zabaw, odpoczynku, spożywania posiłków i nauki, które to funkcje były tożsame z domkiem, wiata była dodatkowo miejscem cyklicznych aktywności proponowanych przez nauczycieli/opiekunów. Było to przede wszystkim cotygodniowe malowanie i lepienie bułeczek, a także działania wprowadzające, okalające inne aktywności, czyli zabawy paluszkowe, pędzelkowe lub logopedyczne. O wszystkich tych aktywnościach wspominam szerzej w rozdziale poświęconym wychowaniu, uczeniu się i działaniu.

Dzieci naturalnie wybierały wiatę jako miejsce swojego pobytu podczas opadów, traktując ją jako miejsce schronienia, a jednocześnie odpoczynku oraz zabawy. Aktywność pod wiatą (dzięki temu, że była ona formą zadaszenia pozbawionego ścian) pozwalała bowiem zachować kontakt z otaczającą przyrodą, dawała możliwość obserwacji reszty grupy, a jednocześnie zapewniała komfort suchej odzieży. Dokumentując te chwile, opisywałam różnorodność zabaw, które odbywały się pod wiatą: „Reszta (...) buduje z klocków pod wiatą” (Dz. o., 18.01.22), „Lidka, Jasia i Marianna bujają się na hamakach pod wiatą” (Dz. o., 14.06.22), „Chłopcy rysują pod wiatą” (Dz. o., 12.09.22) lub „Dziewczyny pod wiatą bawią się w basen” (Dz. o., 24.10.22) czy „Po zupie dzieci urządzają „Targ staroci” pod wiatą. Nakleją ceny na rzeczy do sprzedania na niby” (Dz. o., 26.10.22).



Fot. 19. Dziewczynka bujająca śpiące w hamakach pod wiatą koleżanki

Poza spontanicznym kierowaniem się pod wiatę w celu odosobnienia lub położenia się, stanowiła ona miejsce zaplanowanego, codziennego czasu poobiedniego odpoczynku. Nauczyciel/opiekun opowiadał wówczas bajkę, a dzieci wybierały dogodne miejsce i pozycję do spędzenia kilkunastu minut w ciszy. Do dyspozycji miały drewniane ławy i krzesła, materace oraz hamaki zawieszane na hakach umieszczonych w belkach konstrukcyjnych. Część dzieci, zazwyczaj najmłodszych, zasypiała wówczas.

Zorganizowany odpoczynek odbywał się pod wiatą przez cały rok, w każdych warunkach atmosferycznych, poza rzadko występującymi, silnymi mrozami. W zimne miesiące dzieci pozostawały w kurtkach lub kombinezonach i przykrywały się ciepłymi, wełnianymi kocami. Odnotowywałam te momenty: „Po zjedzeniu rozwieszam hamaki i zapraszam na nową bajkę. Michał słucha najpierw z oddali, potem przychodzi na bujawkę, Matylda siada obok mnie na taborecie. Reszta leży w hamakach przykryta kocami” (Dz. o., 21.02.22). Opisywałam także spanie pod wiatą przez cały rok, w tym w zimie: „{Jest znów 0°C, całkowite zachmurzenie i prószy śnieg}. (...) Jasia śpi (...) w hamaku, we wszystkich ubraniach, które miała na sobie, przykryta grubym kocem” (Dz. o., 31.03.22).

Wiata stanowiła także miejsce spożywania posiłków, naprzemiennie ze stołem pod sosną. Nauczyciele/opiekunowie kierowali pod nią dzieci głównie podczas lub po deszczu. Długi, drewniany stół wraz z ławami umożliwiał wspólne jedzenie. Zapisywałam w dzienniku na przykład: „Myjemy ręce i idziemy jeść pod wiatę” (Dz. o., 17.01.22) lub „Obiad jemy pod wiatą, bo lekko kropi, a wszyscy są rozebrani, bo jest ciepło” (Dz. o., 24.05.22) czy „{Jemy pod wiatą cały dzień ze względu na deszcz}” (Dz. o., 16.11.22).

Poza wymienionymi już aktywnościami proponowanymi przez nauczycieli, których celem był między innymi rozwój motoryki małej czy doskonalenie uważności, pod wiatą odbywały się niekiedy „kluby sześciolatka” czyli zajęcia w ramach rocznego przygotowania przedszkolnego oraz inne aktywności związane z nauką. Niezwykle przydatny był wówczas duży, wspólny stół. Często były to działania w oparciu o nadarzające się okazje pedagogiczne lub nawiązujące do opowiadanych po obiedzie bajek i baśni, jak na przykład doświadczenie z kiełkowaniem fasoli:

Po kręgu pod wiatą szykujemy fasolki. Dzieci biorą sobie słóiczki, rozdają im gładkie, białe naklejki, naklejają je i podpisują. Potem wysypują nasiona na środek stołu i po kolei wybierają sobie, które chcą. Każdy po kolei wymyśla i opowiada co chce zrobić ze swoją fasolką. Padają propozycje żeby włożyć do wody, ziemi albo zmoczonych papierowych ręczników. (...) Potem każdy przygotowuje swoją fasolkę tak jak chce i idziemy je ustawić, według preferencji, na nasłonecznionym parapecie lub w ciemnej szafce (Dz. o., 24.01.22).

Niekiedy wybór wiaty jako miejsca nauki był podyktowany bieżącą sytuacją, na przykład brakiem dodatkowej kadry. Notowałam wówczas: „Robię klub sześciolatka pod wiatą, bo nikogo nie ma, żeby przyszedł mnie zastąpić w tym czasie, a jest 14 dzieci, więc nie mogę być sama z trójką sześciolatków poza terenem albo w domku, nie widząc reszty” (Dz. o., 06.07.22).

Komórka z piwnicą

Swobodne przemieszczanie się po terenie przedszkola ograniczone było jedynie zakazem przekraczania bramy bez dorosłego oraz odpowiadaniem na wywoływanie przez nauczyciela, gdy dziecko było niewidoczne wśród gęstej roślinności przez dłuższą chwilę. Komórka z piwnicą była jedynym miejscem z reguły niedostępnym dla dzieci. Służyła ona głównie jako magazyn, w którym składowano rozmaite przedmioty. Czasami

nauczyciel/opiekun udając się po różnego rodzaju materiały lub narzędzia zabierał ze sobą pojedyncze dzieci.

Zejsście po schodach do tego owianego aurą niedostępności miejsca każdorazowo było dla większości przedszkolaków ciekawym wydarzeniem, a nawet wyróżnieniem. Ze względu na małe rozmiary budynku do środka mogła wejść bowiem ograniczona liczba osób. Zazwyczaj dorosły decydował kto to będzie, a w przypadku dużej liczby chętnych przeprowadzano losowanie. Zapisywałam wówczas w dzienniku: „Pytam, kto chce iść ze mną do piwnicy, zgłasza się siódemka dzieci, więc robimy losowanie” (Dz. o., 21.03.22). Pozostali chętni mogli obserwować wybrańców z progu budynku, co również uwzględniłam w swoich zapiskach: „Mówię, że wejdziemy razem do piwnicy, a reszta dzieci może stać na progu i patrzeć” (Dz. o., 21.03.22). Niekiedy zejście do piwnicy było celowym zabiegiem mającym przekierować energię dzieci. Opisywałam także takie sytuacje:

Po zupie zabieram do piwnicy czwórkę dzieci, w tym Klaudię i Anielę, żeby trochę ochłonęły. Do piwnicy zawsze bierzemy mało dzieci, a zejście po stromych betonowych schodach bez poręczy wymaga skupienia i ostrożności. <Wydaje się, że dzieci traktują zejście do piwnicy jako wyróżnienie i dowód wiary w ich umiejętności>. Te, które są za małe stoją zawsze na progu i obserwują” (Dz. o., 11.04.22).

Jak widać w powyższym fragmencie do zejścia do piwnicy i uzyskania tym samym symbolicznej sprawności „piwnicznego grotołaza” trzeba było dorosnąć.

Szopa na narzędzia

Wraz ze wzrostem liczby narzędzi i innych przedmiotów dostępnych do zabawy dla dzieci, pojawił się problem przechowywania ich w sposób zapobiegający niszczeniu. Właściciel placówki własnoręcznie wykonał wówczas drewnianą trzyścienną szopę na narzędzia. Ustalono w niej miejsca przechowywania poszczególnych przedmiotów takich jak łopaty, szpadle, grabie, małe łopatki, ale także wiadra, stare garnki, misy czy konewki, z których dzieci mogły swobodnie korzystać w dowolnej chwili. Usytuowanie półek, wieszaków i przegródek dostosowane było do wzrostu dzieci, tak samo jak rękojeści wspomnianych narzędzi. Moment oficjalnego „otwarcia” szopy opisałam w dzienniku obserwacji:

Idziemy przybić gwoździami drewniane plastry z oznaczeniami do szopy z narzędziami. Maks przybija rysunki szpadla i konewki, Klaudia miski i garnka, a ja grabi. Potem zwołuję wszystkie dzieci do szopy i pokazujemy oznaczenia i miejsce odkładania narzędzi. Dzieci rozbiegają się po działce w poszukiwaniu porzuconych narzędzi. Nagle odnajdują się zaginione przed zimą garnki i pogięte szpadle, dzieci układają je na miejsce (Dz. o., 23.02.22).

Od tej chwili codziennie podczas sprzątania terenu przed podwieczorkiem wszystkie powyższe sprzęty trafiały na swoje miejsce. Zapisywałam wtedy: „Sprzątamy narzędzia do szopy” (Dz. o., 24.02.22) czy „Sprzątam z dziećmi na dworze. Zbieramy wiadra, miski, grabie, szpadle, rowery” (Dz. o., 21.03.22). Nie zawsze dzieci pały optymizmem na myśl o sprzątaniu, ale jego nieuchronność i stałość sprawiały, iż zwykle podejmowały się tego zadania bez większych sprzeciwów.



Fot. 20. Chłopiec podlewający rośliny w szklarni

Szklarnia

Duża szklarnia w kształcie kopuły powstała z zamysłem spełniania dwójakiej funkcji, uzależnionej od zmieniających się pór roku. Po pierwsze, w miesiącach wiosenno-letnich miała stanowić miejsce tworzenia rozsąd, które następnie miały być przenoszone do ogrodu głównego lub na inne grządki. Planowano tu także uprawę roślin wymagających

stabilnej, wyższej temperatury niż panująca na zewnątrz. Po drugie, w miesiącach jesienno-zimowych, po zakończeniu prac ogrodniczych, miała być miejscem schronienia, w którym panowałaby temperatura niższa niż w domku (szczególnie przy piecu), lecz wyższa niż na zewnątrz. Taki zabieg miał w zamyśle zapewnić możliwość schronienia przed opadami lub niską temperaturą bez konieczności zdejmowania kilku warstw odzieży. Obserwacja wykazała jednak, iż szklarnia pełniła także kilka innych funkcji. Najrzadziej była zaś traktowana jako pierwotnie zakładane miejsce schronienia. W zastępstwie dzieci wybierały zazwyczaj chwilowe ogrzanie się w sali przy piecu, założenie dodatkowych ubrań lub zabawę w ruchu. Sporadycznie grupa spożywała w szklarni posiłki zimą, wówczas traktując ją jako czasowe miejsce schronienia przed mrozem. W dzienniku odnotowałam: „Możemy już wyjąć stół ze szklarni. Nie liczyłam ile razy z niego skorzystaliśmy, ale na pewno nie więcej niż 5 przez całą zimę. Nie było aż tak zimno” (Dz. o., 14.03.22).

Najczęściej szklarnia traktowana była jako miejsce zabaw. Dotyczyło to wszystkich pór roku. Podobnie jak w przypadku domku, dzieci kierowały się tu, gdy chciały bawić się w kameralnym gronie, w oddzieleniu od reszty grupy, traktując szklarnię jednocześnie jako kryjówkę. Zapisywałam w dzienniku na przykład: „Błażej bawi się z Klaudią «w dzidzię» w szklarni. On jest dzieckiem, a ona mamą” (Dz. o., 18.01.22), „Po zupie chłopcy w trójkę dalej kopią i bawią się w szklarni” (Dz. o., 14.02.22) czy „Czterech chłopców bawi się w szklarni w kopanie «wodociągów». Opiekun tylko pomaga im odkręcić wodę. Rozwijają węża do szklarni i wypełniają po kolei konewki, wiadra, garnki i miski” (Dz. o., 12.04.22).

Niekiedy w szklarni odbywały się wspomniane już „kluby sześciolatka”, czyli odrębne zajęcia dla najstarszych dzieci. Zazwyczaj wybierałam to miejsce do nauki ze względu na widoczność reszty grupy, przy jednoczesnym oddzieleniu przestrzeni. Dodatkowo, młodsze dzieci dużo częściej miały potrzebę skorzystania z domku niż szklarni, więc takie rozwiązanie zapewniało obopólny komfort. Dużo częściej miejscem nauki była jednak wiata, pozostała wolna przestrzeń, las lub domek. W środku szklarni nie znajdowało się bowiem nic poza roślinami. Każdorazowo należało więc zorganizować wnętrze, dostosowując je do prowadzenia zajęć, a więc na przykład wnieść stół i krzesła lub podkładki do siedzenia na ziemi. Decyzję o tym, jakie przedmioty będą potrzebne, podejmowałam zazwyczaj samodzielnie, na podstawie planowanych treści edukacyjnych. Dzieci mogły jednak dostosować miejsce do swych potrzeb, np. przynosząc ulubione krzeselko, co często czyniły. Najcięższe przedmioty, takie jak stół, wnosiliśmy zazwyczaj wspólnie z dziećmi, wykorzystując tę okazję do ćwiczenia współpracy.

Ostatnią funkcją szklarni było goszczenie rodziców podczas konsultacji z kadłą. W tym przypadku chodziło o znalezienie przestrzeni, do której nie zaglądałyby ani dzieci, ani inni dorośli. Zazwyczaj konsultacje odbywały się w ciągu pierwszej godziny pracy przedszkola. Jeden z nauczycieli rozmawiał wówczas z rodzicem, zaś drugi członek kadry sprawował opiekę nad dziećmi.

Piaskownica

Przedszkolna piaskownica różniła się od typowych obiektów tego typu. Nie była bowiem ograniczonym deskami „pojemnikiem” na piasek, lecz obszarem wyznaczonym jedynie częściowo pieńkami. To w tym miejscu najczęściej dzieci korzystały z narzędzi i naczyń zgromadzonych w szopie (numer 4 na schemacie). W piaskownicy odbywały się przede wszystkim zabawy – konstrukcyjne, badawcze i tematyczne. Chłopcy częściej kopali doły i tunele lub tworzyli złożone budowle, zaś dziewczynki bawiły się w gotowanie rozmaitych potraw z piasku, błota i różnych części roślin. Niekiedy obok siebie odbywało się tam kilka różnych zabaw jednocześnie. Odnotowywałam te momenty w dzienniku, zapisując:

- „Chłopcy w trójkę robią «jezioro» w piaskownicy” (Dz. o., 08.03.22);
- „Chłopaki robią budowlę dla mrówek w piaskownicy” (Dz. o., 06.09.22);
- „Dziewczyny bawią się w piaskownicy w ogródek i pieczenie chleba” (Dz. o., 25.04.22);
- „Lidka i Jasia robią «miksturę» w piaskownicy” (Dz. o., 18.05.22).

Piaskownica była też niekiedy miejscem socjalizacyjnych spotkań z młodszym rodzeństwem, które dopiero oswajało się z przedszkolem. Tak zapisałam jedną z takich sytuacji: „Dzieci bawią się w piaskownicy z młodszym bratem Marianny i mamą bliźniaków” (Dz. o., 22.06.22).



Fot. 21. Zabawy w piaskownicy

Stół „Pod Sosną”

Duża sosna rosnąca w pobliżu domku była jednym z charakterystycznych drzew znajdujących się na terenie przedszkola. W trakcie prowadzenia badań, w wyniku burzy, ułamał się jej wierzchołek. Nie zmieniło to jednak jej głównego przeznaczenia, jakim było zacienianie znajdującego się pod nią stołu. Stół „Pod Sosną” był naprzemiennie z wiatą przede wszystkim miejscem spożywania posiłków oraz prowadzenia cyklicznych aktywności proponowanych przez nauczycieli/opiekunów, takich jak malowanie czy lepienie bułek. Stół ten był zazwyczaj używany, gdy nie padało, w cieplejsze dni, ponieważ był mniej osłonięty od wiatru niż stół znajdujący się pod wiatą. W dzienniku obserwacji zawarłam liczne wpisy związane z tym miejscem, jak na przykład:

- „Jemy obiad pierwszy raz w tym roku przy stole przy sośnie, a nie pod wiatą” (Dz. o., 21.03.22),
- „Jemy obiad już pod sosną, bo przestało padać i stół wysychł” (Dz. o., 21.09.22),
- „Po kręgu robimy bułeczki pod sosną, bo nie pada” (Dz. o., 27.04.22).



Fot. 22. Dzieci siedzące przy stole „Pod Sosną”

7.1.2. Elementy przyrodnicze

Ogród główny i pozostałe grządki

Na terenie przedszkola znajdował się duży ogród, założony przez właściciela placówki jeszcze przed jej otwarciem, a także wiele dodatkowych grządek permakulturowych, rozmieszczonych w całej przestrzeni przedszkola. Estetyka ogrodu permakulturowego znacząco odbiega od standardowych wyobrażeń o uprawie roślin, zorganizowanej w regularnych rzędach, w wypielonej z chwastów ziemi. Osobom, które w przedszkolu po raz pierwszy stykały się z tego rodzaju ogrodem, w tym także rodzicom, taka organizacja przestrzeni kojarzyła się zazwyczaj z nieładem, o czym wspominałam szerzej w rozdziale 6.4.1. Grządki były bowiem zazwyczaj wyściółkowane sianem lub zrębkami drewnianymi, miały nieregularne kształty i oddzielone były od reszty przestrzeni naturalnymi obrzeżami z gałęzi, zamiast często spotykanej kostki.



Fot. 23. Ściółkowanie ogrodu sianem



Fot. 24. Przycinanie pędów malin

W tym miejscu dzieci wraz z kadrami wykonywały przede wszystkim rozmaite prace ogrodnicze, które odbywały się cyklicznie. Wedle założeń waldorfskiego rytmu pracy, w każdym dniu tygodnia wykonywano bowiem inne czynności. Każdy poniedziałek

nazywany był „Dniem Ogrodu”. W zależności od pory roku przygotowywano rozsady, wysiewano lub wsadzano rośliny, a następnie podlewano je i pielęgnowano, by w końcu móc cieszyć się zbiorami. O plonach z ogrodu wspominałam także w rozdziale poświęconym posiłkom. Po zakończeniu okresu wegetacji dzieci pomagały w przycinaniu krzewów, ale także ściółkowaniu czy dbaniu o zwierzęta. Czyściły budki lęgowe, dokarmiały dzikie ptaki, uzupełniały domki dla pszczół murarek oraz sprzątały kurnik. Ważnym elementem prac ogrodniczych był także kompost. Przy każdym posiłku zbierano do wiadra resztki pożywienia, które na koniec dnia wynoszono na pryzmę kompostową, usytuowaną w konstrukcji zbitej z palet drewnianych. Gotowy kompost wykorzystywany był do użyźniania gleby.



Fot. 25. Plony z ogrodu – porzeczki, bób i kwiaty nastureji

Różnorodność prac ogrodniczych wielokrotnie opisywałam w swoich notatkach badawczych. Widoczna jest w nich sezonowość wykonywanych czynności i podążanie za naturalnym rytmem przyrody w kolejnych miesiącach:

- „Klaudia (...) woła mnie, żebym przyszła zobaczyć ile dżdżownic jest w kompoście. Rzeczywiście, w każdej szuflę jest pełno ruszających się dżdżownic. Dzieci przybiegają je obejrzeć” (Dz. o., 21.02.22);
- „Po kręgu sadzimy bób do małych doniczek i wyciągamy nasionka z łupin groszku pachnącego” (Dz. o., 28.03.22);

- „Oglądamy grządki, wychodzi rzodkiewka. Michał dostrzega też wschodzącą pietruszkę i marchew. Pielę trochę grządkę, a dzieci obok oglądają siewki. Zainteresowane okrzykami o rzodkiewkach podchodzą kolejne dzieci i reszta oprowadza je po grządce - kucają i oglądają małe rośliny” (Dz. o., 11.04.22);
- „Dzielimy się na dwie grupy: podlewającą i sadzącą. Podlewający idą do szklarni, a ja z sadzącymi idę na poletko przygotowane pod buraki” (Dz. o., 16.05.22);
- „Chłopcy przywieźli paprykę do wsadzenia. Kładziemy ją na kręgu, żeby wszyscy mogli zobaczyć. Robimy obchód ogrodu. Potem (...) sadzimy papryki w szklarni. Kilka osób kopie dołki i wkłada sadzonki, reszta podlewa” (Dz. o., 20.06.22);



Fot. 26. Wysiew nasion



Fot. 27. Podlewanie grządek

- „Obchodzę trochę ogród z dziećmi. Zakwitła pierwsza nasturcja, {bób trochę się położył przez burzę}. Czerwienieją pierwsze maliny. Dziewczyny zjadają porzeczki z krzaczka” (Dz. o., 04.07.22);
- „Po kręgu zrywamy gruszki (...). Dzieci strącają owoce, łapią je w koc, który czwórka z nich rozciąga i wkładają do emaliowanej miski. Potem liczą gruszki.

Siadamy przy stole, rozdaję dzieciom deski i noże i kroimy gruszki na dżem” (Dz. o., 12.09.22);

- „Kopiemy ziemniaki szpadlami na dwóch poletkach i wrzucamy je do wózka” (Dz. o., 19.09.22);
- „W ramach dnia ogrodu sprzątamy podcięte gałęzie i zrywamy owoce pigwowca. Oglądamy też jak urosły dynie i cukinie” (Dz. o., 03.10.22);
- „Sadzimy czosnek i chrzan na grządce i robimy ogrodzenie z pociętych gałęzi” (Dz. o., 14.11.22);
- „Po zupie rozsypujemy siano w ogródku” (Dz. o., 09.01.23).



Fot. 28. Zbiory groszku



Fot. 29. Zbiory porzeczek

Poza wykonywaniem rozmaitych prac ogrodnich, dzieci traktowały niekiedy ogród także jako miejsce zabaw. Szczególnie w miesiącach wiosennych i letnich, gęsta roślinność zapewniała odosobnienie i cień, zaś mnogość kolorów i zapachów przyciągała dzieci spragnione wrażeń estetycznych.

Kurnik

W przedszkolach leśnych często organizuje się przestrzeń tak, aby dziko żyjące zwierzęta, takie jak płazy, gady, ptaki i drobne ssaki mogły się w niej zasiedlić. Poza tym otacza się opieką zwierzęta hodowlane, takie jak owce, kozy, świnie, konie, króliki, kury, gęsi czy kaczki. Niekiedy teren przedszkola zamieszkują także psy lub koty.

W przedszkolu, w którym prowadziłam badania, przez pewien czas żyły kury. Kurnik został zbudowany wspólnie z rodzicami podczas jednego z pikników i umieszczony w ogrodzie głównym. Teren wokół kurnika, przeznaczony dla kur, został ogrodzony siatką, co stanowiło symboliczny akt uwłaszczenia, oddania tym ptakom części przestrzeni przedszkola. Moment jej montażu opisałam w dzienniku obserwacji:

Po zupie Marek (właściciel placówki) mówi dzieciom, że będziemy teraz stawiać ogrodzenie. Zbieramy się wszyscy przy kurniku i nosimy wszyscy razem ściany zrobione z siatki przybitej do drewnianego stelaża. Marek skręca je wkrętarką (...). Potem przynosimy ostatnią ścianę, Marek ją dokręca, zakładamy pętlę ze sznurka jako zamknięcie i Matylda wchodzi do środka otworzyć kurnik. Wychodzi zza ogrodzenia, zamykamy je, a kury wychodzą z kurnika. Dzieci (...) stoją pod ogrodzeniem i oglądają jak kury kopią ziemię szukając owadów, dzieci z drugiej grupy także oglądają z nami (Dz. o., 17.02.22).



Fot. 30. Obserwacja kurnika



Fot. 31. Sprzątanie kurnika

Codziennie rano, nauczyciel/opiekun otwierający przedszkole otwierał kurnik i wypuszczał ptaki na wybieg. Odnotowywałam w dzienniku: „Idę najpierw otworzyć kurnik, kogut ostatnio zaczął pisać i słyszę go zza zamkniętych drzwi kurnika” (Dz. o., 27.01.22). Niekiedy także kończąc pracę należało zamknąć kury. Często jednak robił to właściciel placówki, który mieszkał na terenie działki, na której znajdowało się przedszkole. Dzięki temu zwierzęta pozostawały na dworze zgodnie ze swoim naturalnym rytmem aż do zmierzchu.

Kurnik był miejscem, w którym dzieci wraz z kadrą zbierały jajka i dbały o zwierzęta poprzez sprzątanie i inne prace ogrodnicze. Opisywałam te działania w swoich notatkach badawczych. Dokumentowałam zarówno karmienie: „Karmimy kury z Błażem. Ja zanoszę im wodę z olejem, żeby nie zamarzła, a on ziarno w misce” (Dz. o., 18.01.22), jak i zaganianie do kurnika: „Z Mieciem, Michałem, Lidką i Anielką próbujemy zwabić kury do kurnika ziarnem w misce, ale nie chcą wejść więc zostawiamy je. Po jakimś czasie wskakują same, Staszek (nauczyciel/opiekun) jest akurat blisko, więc zamyka kurnik” (Dz. o., 24.01.22). Znalezione w kurniku jajka za każdym razem przynosiły dzieciom wiele radości. Pewnego dnia odnotowałam: „Po wyjściu ze szklarni z konsultacji słyszę, że kura zniosła jajko (to pierwsze jajko tej kury i w tym sezonie)! Dzieci biegają radośnie i dopytują o losowanie, bo pamiętają, jak latem losowaliśmy kto zabiera jajko do domu” (Dz. o., 16.02.22). Takie losowania odbywały się codziennie podczas podwieczorku.



Fot. 32. Projekt karmnika dla kur wykonany przez sześciolatniego chłopca

Codzienna obserwacja kur nie tylko zwiększała zasób wiedzy przyrodniczej dzieci, ale także pobudzała ich kreatywność. Pewnego razu sześciolatki zapragnęły na przykład stworzyć karmnik dla kur, co odnotowałam w swoich notatkach: „Robimy z sześciolatkami projekt karmnika dla kur” (Dz. o., 12.04.22), a także uzupełniłam załączoną powyżej fotografią.

Górka

Znajdująca się na terenie przedszkola górka była jednym z jego punktów charakterystycznych. Dawała ona dzieciom możliwość podejmowania różnych aktywności przez cały rok i traktowana była przez nie przede wszystkim jako miejsce zabaw.

Zimą, jeśli pojawiał się śnieg, służyła do zjazdów na sankach i „jabłuszkach”, w pozostałe miesiące odbywały się tu głównie zabawy konstrukcyjne, polegające na kopaniu złożonych kanałów. Spadek terenu umożliwiał spływ wody, co dzieci chętnie obserwowały. Dodatkowo górka usytuowana była w bezpośrednim sąsiedztwie kręgu, a jednocześnie blisko szklarni i domku, znajdowała się więc w centrum przedszkola, gdzie najczęściej przebywały zarówno dzieci, jak i dorośli. Wspinanie się i zbieganie z góry zapewniało także możliwość rozwoju innych grup mięśniowych niż podczas poruszania się po płaskim terenie. Zabawy na górze opisywałam również w swoich notatkach badawczych. Zimą wspominałam w nich: „Reszta dzieci zjeżdża na górze na sankach i jabłuszkach, bo napadał świeży śnieg” (Dz. o., 01.02.22) lub „Zjeżdżam z dziećmi z góry” (Dz. o., 24.11.22). W cieplejszych miesiącach odnotowywałam z kolei następujące aktywności dzieci: „Dzieci bawią się na górze, robią szałas” (Dz. o., 15.06.22) czy „Chłopcy kopią kanały na górze” (Dz. o., 06.07.22).

Bazy dzieci

Podczas codziennych zabaw swobodnych dzieci obydwu płci poświęcały dużą część czasu na budowę skomplikowanych niekiedy zabudowań, domków itp. Zazwyczaj jednak konstrukcje te, ze względu na wykorzystywanie do ich stworzenia przedmiotów codziennego użytku, pełniących również inne funkcje (np. koce, krzeselka, materace), były przez ich twórców rozmontowywane na koniec dnia.

Stałe bazy z materiałów przyrodniczych powstały więc z myślą o długotrwałej zabawie oraz potrzebie prywatności. Chętne dzieci budowały w określonej przez nauczycieli/opiekunów przestrzeni bazy z patyków znalezionych na terenie przedszkola lub z przycinanych gałęzi z ogrodu. Bazy te posiadały swoich stałych właścicieli. Do

środku można było wejść dopiero po otrzymaniu ich zgody. Były to doskonałe miejsca na kryjówki dla kilkusobowych grup przedszkolaków (które same określały się jako „banda”), spragnionych zabawy w odosobnieniu.



Fot. 33. Baza sześciolatek

Udoskonalanie wnętrza baz trwało miesiącami, a dzieci instalowały w nich coraz bardziej złożone elementy, wzorowane niekiedy na przestrzeni przedszkola lub ich domów. Odnotowywałam na przykład: „Chłopaki rozbudowują coś w swojej bazie” (Dz. o., 31.05.22), „Hubert podczas zabawy mówi, że im się «ładnie skompostowało coś w bazie i ładnie urośnie»” (Dz. o., 04.01.23) lub „Po powrocie z lasu sześciolatki montują sobie oświetlenie w bazie z miechunki rozdętej, wyglądającej jak małe lampiony” (Dz. o., 22.09.22). Stopień skomplikowania baz przypominał niekiedy bobrowe żeremia, a dorosłemu człowiekowi trudno było wcisnąć się do wnętrza.

Bazy były dla dzieci na tyle ważne, iż kończąc przedszkole przekazywały je młodszym koleżankom i kolegom. Dokumentowałam te momenty zapisując: „Chłopaki bawią się w odziedziczonej po Maksie i Albercie bazie, dokładają gałęzi po przycince sosny” (Dz. o., 13.09.22). Przekazanie bazy sześciolatek odchodzących do szkoły potwierdzono nawet podpisanym przez jej pierwotnych właścicieli aktem własności.



Fot. 34. Podpisywanie aktu własności bazy sześciolatków

Lasek

Zadrzewiona, niezagospodarowana przestrzeń na końcu działki, na której znajdowało się przedszkole, była nazywana „laskiem”. Stanowił on jedno z miejsc zabaw, jednak dzieci przebywały tu dużo rzadziej niż w pozostałej części terenu. Najprawdopodobniej było to wynikiem dość dobrej widoczności w stosunku do reszty działki, porośniętej krzewami o wysokości odpowiadającej wzrostowi dzieci, co uniemożliwiałoby ukrycie się. Niekiedy obserwowałam jednak aktywność dzieci w tej części przedszkola i opisywałam ją w dzienniku: „W czasie zupy czworo dzieci bawi się w tajemniczą zabawę w lasku za szklarnią” (Dz. o., 17.05.22) lub „Jasia i Lidka pokazują mi «windę», czyli rozdwojone drzewo w lasku na końcu działki. Wchodzą pomiędzy pnie i mówią, że «jadą windą»” (Dz. o., 08.06.22).

Tunel

Podłużny, wąski pas przestrzeni pomiędzy ogrodzeniem, a rosnącymi przy nim krzewami nazywany był przez dzieci „tunelem”. Było to kolejne miejsce, po bazach, do którego dorosłym trudno było się zmieścić. Aby tam wejść, musiałam schylać się i kulić. Dzieci wykorzystywały tunel jako miejsce zabaw i kryjówek, właśnie ze względu na jego rozmiary. Odnotowywałam te aktywności w dzienniku: „Jemy podwieczorek, potem Lidka, Martyna i Jasia bawią się w tunelu, a reszta bawi się w policję” (Dz. o., 29.03.22) czy

„Jasia, Marianna i Lidka bawią się w tunelu” (Dz. o., 27.04.22). Tunel był jednym z miejsc, w którym bawiące się dzieci pozostawały niewidoczne. Ze względu na chęć zapewnienia dzieciom możliwości zabawy w ukryciu, a jednocześnie dbałość o ich bezpieczeństwo, nauczyciele/opiekunowie bardzo często kierowali się w swojej pracy słuchem. Niekiedy zmysł ten dominował nad wzrokiem. Odnotowałam działania tego rodzaju w dzienniku obserwacji, zapisując:

Martyna, Lidka i Matylda bawią się w «tunelu» z krzewów. (...) Teren jest duży, nie wszędzie widać dzieci, ale zawsze wiemy gdzie są, jeśli znikają z pola widzenia krzyczymy imię dziecka i pytamy «Gdzie jesteś?», a ono odpowiada «Tutaj!» i pokazuje nam się, a potem dalej bawi w tym miejscu. Wtedy już nie ingerujemy w ich zabawę (Dz. o., 23.03.22).

Tego rodzaju komunikacja poza dobrą orientacją w terenie placówki, wymagała jednak także wysokiego poziomu wzajemnego zaufania pomiędzy dziećmi a dorosłymi.

7.1.3. Miejsca symboliczne

W antropologii kulturowej miejsce symboliczne oznacza przestrzeń nasyconą znaczeniami społecznymi i rytualnymi. Mircea Eliade wskazywał na sakralizację przestrzeni poprzez rytuał i mit. Ujmował on miejsce symboliczne jako przestrzeń jakościowo odmienną od codzienności, ujawniającą obecność sacrum. Człowiek organizuje świat wokół „środka”, który porządkuje kosmos i nadaje sens egzystencji. Miejsca symboliczne stają się osiami świata (*axis mundi*). Dzięki mitom i rytuałom przestrzeń zyskuje symboliczne znaczenie, utrwała wspólnotową pamięć oraz tożsamość kulturową (Eliade, 1999, 2022).

Choć w leśnym przedszkolu miejsca symboliczne nie były naznaczone jakimikolwiek bezpośrednimi odniesieniami religijnymi, to jednak wprowadzały elementy mityczne, rytualne, duchowe, które można byłoby określić jako świecką (bezreligijną) sakralizację.

Babcia Jabłonka

Stara jabłoń, o szerokim pniu z dziuplą w środku, stojąca w niedalekiej odległości od bramy, na drodze do domku, była jednym z najstarszych i najbardziej okazałych drzew na terenie przedszkola. Nauczyciele/opiekunowie oraz dzieci nazywali ją Babcią Jabłonką.

Należała ona do miejsc symbolicznych, pełniąc funkcję punktu orientacyjnego, miejsca zbiórki. Poza tym nie miała innych, stałych ról w przestrzeni, nadanych przez ludzi. Szeroki pień pozbawiony niskich gałęzi uniemożliwiał wspinanie się na nią. Mimo to, była bardzo ważnym elementem, punktem centralnym przedszkola. Ptaki wily w niej gniazda, a w próchniejącym pniu zbierała się woda deszczowa, mogąca stanowić wodopój dla owadów. Dawała także cień w letnie dni, a jesienią smaczne owoce.

Nauczyciele/opiekunowie pragnący szybko zebrać dzieci w jednym miejscu często nawoływali do zbiórki pod Babcią Jabłonką, co odnotowywałam w dzienniku obserwacji: „Wszyscy już zjedli więc zwołuję dzieci pod Babcią Jabłonkę na spotkanie w sprawie ogrodu” (Dz. o., 09.05.22) lub „Podchodzę do Klaudii i mówię, że kura uciekła i potrzebujemy teraz ciszy i żeby zebrała wszystkie dzieci pod Babcią Jabłonką. Idę po klucz i kiedy wychodzę z domku dzieci stoją już w grupce pod drzewem” (Dz. o., 11.04.22). Dzieci odchodzące w danym roku do szkoły, przed wakacjami uczestniczyły w złożonym rytuale przejścia, na który składało się między innymi zakopywanie kapsuły czasu, co odbywało się właśnie pod Babcią Jabłonką. Dokumentowałam te wyjątkowe chwile w swoich notatkach badawczych: „Rysujemy wspomnienia z przedszkola. Potem wszyscy je pokazujemy i omawiamy, podpisujemy i zapisujemy datę, a potem wkładamy do słoika i ustalamy, że zakopimy go pod Babcią Jabłonką” (Dz. o., 08.06.22).

Babcia Brzoza

Najwyższym drzewem, górującym nad całym przedszkolem, usytuowanym z tyłu działki w lesku, była z kolei Babcia Brzoza. Dorośli i dzieci często wpatrywali się w jej czubek, zastanawiając się, ile może mieć lat. Także ona traktowana była jako miejsce zbiórki lub punkt orientacyjny w terenie. W dzienniku obserwacji uwzględniłam związane z nią opisy: „Mówimy na to najwyższe drzewo Babcia Brzoza” (Dz. o., 17.02.22) i „Na koniec klubu sześciolatka biegniemy parę razy do Babci Brzozy i z powrotem pod wiatę, bo po długim siedzeniu i skupieniu widzę, że energia ich rozpiera” (Dz. o., 19.09.22). Babcia Brzoza rosła na trasie zimowego toru saneczkowego, przechodzącego ze szczytu góry (numer 10 na schemacie) do końca działki. Aby uchronić ją, a także dzieci przed uderzeniem, w okresie zjeżdżania z góry pień drzewa owijano materacem, co odnotowywałam w dzienniku: „Przenieśliśmy materac na pień Babci Brzozy, żeby w nią nie wjeżdżać sankami” (Dz. o., 24.11.22).

Brama

We wcześniejszych rozdziałach wspominałam już, że bramy wejściowe do przestrzeni obydwu grup przedszkolnych stanowiły swoiste przejścia graniczne między terenem placówki, a światem zewnętrznym. Podstawową zasadą bezpieczeństwa był zakaz wychodzenia z przedszkola bez dorosłego – nauczyciela/opiekuna, rodzica bądź innej zadeklarowanej wcześniej osoby odbierającej dziecko. Brama oddzielała więc bezpieczną przestrzeń swobodnej zabawy od miejsc niedostępnych dzieciom. Jednocześnie, w każdy czwartek, będący w przedszkolu „Dniem Lasu”, dzieci wychodziły przez nią wraz z kadrą poza teren przedszkola. Wówczas stanowiła ona także miejsce zbiórki. Dzieci ustawiały się pod nią, a jedno z nich przeliczało całą grupę.

W początkowym okresie funkcjonowania przedszkola furtka przyległa do bramy zamykana była jedynie na metalową zasuwkę. Dzieci znały zakaz samodzielnego opuszczania placówki. Najstarsze z nich wchodząc na ogrodzenie byłyby w stanie otworzyć zasuwkę, co było podłożem wielu rozmów na temat bezpieczeństwa pomiędzy właścicielem placówki, kadrą i rodzicami. W dyskusjach tych padały jednak także argumenty dowodzące, iż wyższe dzieci gdyby zechciały, byłyby w stanie przejść nawet przez furtkę zamkniętą na klucz. Finalnie do furki dorobiono zamek, a wszyscy rodzice i członkowie kadry otrzymali swoje klucze. O tej zmianie wspominała jedna z mam podczas wywiadu: „Też taki aspekt bezpieczeństwa, chociaż (...) też pamiętam, że każdy miał się różnie, chociażby z tą furtką na przykład, która była, gdzieś tam na samym początku bardziej, bardziej powiedzmy otwarta” (R A/3).

Niestety rodzice notorycznie zapominali swoich kluczy, pozostawiając je w kieszeniach kurtek, torebkach czy samochodach współmałżonka, co odnotowywałam w licznych notatkach badawczych: „Chłopcy przyjechali dopiero o 10.40 i krzyczeli spod furki, że mama nie ma klucza” (Dz. o., 23.12.22) czy „Pod furtką stoi mama z drugiej grupy, która zapomniała klucza” (Dz. o., 11.04.22). Zazwyczaj w takich sytuacjach nauczyciel/opiekun przerywał swoje dotychczasowe działanie, aby otworzyć furtkę. Niekiedy rodzice korzystali jednak również z pomocy innych rodziców, przywożących lub odbierających akurat swoje dzieci.



Fot. 35. Dzieci stojące na bramie

Krąg

Najważniejszymi miejscami symbolicznymi w całej przestrzeni przedszkola wydawały się być kręgi ustawione z pieńków, na których można było usiąść. Każda z grup posiadała swój krąg. Były to okrągłe obszary wysypane otoczkami, traktowane także jako miejsce rozpalania ognisk. Dzieci znały zasady bezpieczeństwa związane z ogniem i chętnie brały udział w przygotowywaniu ognisk, co opisywałam w dzienniku obserwacji:

Dzieci przynoszą wiadro wody, wiadro piasku i gaśnicę. Układamy wspólnie drewno, na środku też suche siano, wiórki ze strugania i korę brzozy. Każdy z nas próbuje 4 razy rozpać ognisko krzesiwem, ale nikomu się nie udaje. Przy takim rozpalaniu potrzebnych jest więcej prób, ale nie mamy na to czasu. Marek rozpala więc zapalnik, od której pozostali zapalają swoje zapalniczki i wspólnie rozpalamy ognisko (Dz. o., 08.06.22).

Brak czasu w powyższym fragmencie związany był z chęcią przygotowania na ognisku posiłku w określonej porze. Ogniska umożliwiały przygotowywanie drobnych przekąsek, co, przykładowo, tak zapisałam w notatkach badawczych: „Klub sześciolatek rozpał dzisiaj ognisko, na którym piekliśmy bułki” (Dz. o., 12.01.22). Poza tym, w chłodniejszych miesiącach ogniska były jednym ze sposobów radzenia sobie z zimą.



Fot. 36. Dzieci przy kręgu późną jesienią, w tle górka i szklarnia

Przede wszystkim jednak krąg był miejscem, w którym rozpoczynał się każdy przedszkolny dzień. O godzinie 10.00 zasiadano na pieńkach i rozpoczynano poranny rytuał. Krąg otwierano sygnałem dźwiękowym - uderzeniem w metalową misę. Następnie witano po kolei wszystkie osoby, które wyraziły taką chęć piosenką, przy akompaniamencie ukulele lub gitary i własnoręcznie wykonanych, prostych instrumentów. Kolejnym ważnym momentem był tzw. „gadający patyk”. Były to wypowiedzi poszczególnych dzieci i dorosłych na temat własnego samopoczucia, wspomnień z minionego weekendu, tego co zjadło się na śniadanie lub co przyśniło się zeszłej nocy. Miały one na celu rozpoznanie przez nauczycieli/opiekunów bieżącej kondycji grupy i dostosowanie do niej dalszych działań opiekuńczo-wychowawczych. Wypowiedzi na forum miały także przyczynić się do rozwoju umiejętności komunikacji, wzajemnego słuchania, tworzenia narracji, czy wzmacniania poczucia własnej wartości. Osoba zabierająca głos trzymała w dłoni specjalnie wystrugany patyk w ozdobne wzory, a następnie przekazywała go dalej, stąd nazwa tej aktywności. Następnie nauczyciel/opiekun wyznaczał spośród chętnych dzieci, które miały zapalać danego dnia świeczki do trzech posiłków – zupy, drugiego dania i podwieczorku. Był to jeden z elementów nawiązujących do pedagogiki waldorfskiej realizowany w przedszkolu. Na koniec kręgu omawiano planowane na dany dzień działania i przedstawiano inne ważne

informacje – na przykład o obchodzonych urodzinach, wprowadzaniu dodatkowych zasad związanych z warunkami atmosferycznymi lub o planowanych zmianach grafiku kadry.



Fot. 37. Krąg zimą, w tle górka i szklarnia

Bardzo często krąg był owocnym spotkaniem integracyjnym, również włączającym w społeczność przedszkola nowych członków (dzieci i ich rodziców), co także odnotowywałam w dzienniku obserwacji:

Wszyscy są na kręgu, bez większego namawiania, nawet Mieciu i Jurek wytrzymali do końca, żeby dotrzeć do swojej kolejki na gadającym patyku. <Widać, że było im trudno>, wiercili się na pieńkach i szeptali do siebie. Na krąg przychodzą nowi chłopcy, bliźniacy z mamą na adaptację. Staszek (nauczyciel/opiekun) wita ich piosenką (...) i przechodzi dalej podając pierwszemu dziecku gadający patyk. Wszyscy opowiadają o przygodach wakacyjnych, oprócz Oktawii i Martyny, która mówi, że rano «rozmyślała» (Dz. o., 16.08.22).

W swoich zapiskach badawczych uwzględniałam także rodzaje komunikatów przekazywanych podczas kręgu:

- „Na kręgu przypominamy o urodzinach Maksa, i że on zapala dziś wszystkie świece do posiłków” (Dz. o., 11.04.22),
- „Na kręgu mówimy dzieciom o kurach i weekendowych przygodach (...) {Wspominamy także o możliwych burzach}” (Dz. o., 20.06.22).

Temat spotkań w kręgu pojawił się także podczas wywiadów z rodzicami. Jedna z mam wspominała: „Dzieci mają też swoje kręgi i to też jest fajne, ten rytuał w ogóle (...) otwarcia i zamknięcia dnia też, też bardzo mi się podoba” (R I/3).

W tym symbolicznym miejscu odbywały się także „spotkania ustaleniewe”, zwoływane zarówno z potrzeby dzieci, jak i kadry. Ich przebieg również uwzględniał wypowiedzi wszystkich osób po kolei, dotyczące omawianego problemu lub pomysłu. Spotkania te najczęściej dotyczyły zasad już obowiązujących lub wprowadzanych jako nowe ze względu na zmieniające się potrzeby społeczności. Zapisywałam na przykład w dzienniku: „Klaudia i Anielka chcą robić domek na drzewie — mówię żeby przyszły na krąg ustalić to ze wszystkimi, bo to drzewo dla każdego” (Dz. o., 15.02.22).

Dodatkowo, w ciepłych miesiącach odbywały się tu także zebrania kadry z rodzicami, co także pozwalało na wzajemne widzenie się wszystkich członków społeczności i rozmowę na równym poziomie, bez wyraźnej hierarchii.

Ważnym aspektem kręgu była dobrowolność udziału w nim. W początkowym okresie funkcjonowania placówki dzieci chętnie uczestniczyły w kręgu i dzieliły się swoimi wypowiedziami. Tak samo postępowały z reguły nowe, najmłodsze dzieci dołączające do grupy.

Z czasem jednak sytuacja ta uległa zmianie i doprowadziła do zmiany zasady dobrowolności udziału, rozszerzając się także na inne aktywności proponowane przed dorosłych, w których można, ale nie trzeba było dotychczas uczestniczyć. Uwzględniłam jednak te trudności w swoich notatkach badawczych, opisując przebieg porannego kręgu:

Siedzimy na pieńkach ustawionych w okrąg, na środku jest jeszcze jeden pieńek, na którym stoi metalowa misa. Codziennie ktoś inny uderza w nią metalową pałką, dając znak, że rozpoczynamy krąg powitalny. Potem śpiewamy piosenkę i Stanisław albo ja gramy na ukulele. Staszek mówi, że dziś Dzień Malowania, ja mówię, że dziś po bajce będzie klub sześciolatka i będzie w domu w sali z piecykiem. Nie robimy „gadającego patyka”, bo reszta dzieci się rozeszła i została tylko Oktawia i dorośli. Oktawia zapali więc świeczkę na zupę, Staszek na obiad, a ja na podwieczorek (Dz. o., 18.01.22).

Tak ekstremalne przypadki rezygnacji z udziału w porannym przywitaniu były sporadyczne. Ze względu na podłoże i charakter tego procesu omawiam go jednak szerzej w kolejnym rozdziale dotyczącym wychowania, uczenia się i działania.

Pozostała wolna przestrzeń

Poza zobrazowanymi na schemacie i opisanymi powyżej najważniejszymi elementami znajdującymi się na terenie przedszkola, do dyspozycji dzieci i dorosłych pozostawała również cała pozostała, niezagospodarowana przestrzeń. Duży obszar pozwalał na rozmaite swobodne zabawy ruchowe takie jak bieganie, wspinanie się na drzewa czy jazda na rowerkach biegowych. Podczas pikników, w przestrzeni przedszkola mieściła się cała społeczność złożona z dzieci i kadry wraz z rodzinami oraz absolwentów.

Zastosowanie permakulturowych rozwiązań projektowania przestrzeni wpłynęło także na wzrost lokalnej bioróżnorodności. Na terenie przedszkola codziennie podejmowali różne działania ludzie, ale zamieszkiwało go także wiele innych gatunków zwierząt i roślin koegzystujących ze sobą. Wśród ptaków wyróżnić należy kosy, szpaki, sikory, sójki, kowaliki, wróble i mazurki oraz dzięcioły. Sterty liści, gałęzi i próchniejące pnie oraz inne zakamarki zasiedlały jaszczurki, ropuchy i ślimaki, ale także myszy, nornice czy jeże. Domki stworzone przez człowieka, wyschnięte łodygi roślin oraz ziemne gniazda zamieszkiwały różnego rodzaju owady. Każdy kawałek gleby, który nie stawał się często uczęszczaną ścieżką lub przestrzenią dziecięcych zabaw i nie zamieniał się w klepisko, zarastał różnymi dzikorosnącymi roślinami – na przykład trawami, pokrzywą, ślazem, glistnikiem, czosnaczkiem, tojeścią, fiołkami czy bluszczem kurdybankiem.

Tworzenie i pielęgnacja przestrzeni, na której dzieci wraz z opiekunami mogły współbyć z innymi gatunkami i obserwować je oraz tworzyć z nimi relacje, jest jedną z części składowych kolejnego rozdziału dotyczącego procesów wychowania, uczenia się i działania w przedszkolu leśnym.

7.2. Otoczenie przedszkola – przyroda zastana i sąsiedztwo

7.2.1. Miejsca wypraw

Każdy czwartek w przedszkolu, w którym prowadziłam badania był „Dniem Lasu”. Dzieci wraz z kadrą spędzały wówczas cały dzień lub jego znaczną część poza terenem placówki. Podczas porannego kręgu socjokratycznie (poprzez wysłuchanie wszystkich głosów i konsensus) podejmowano decyzję o miejscu docelowym wyprawy. Wszystkie dzieci oraz nauczyciele/opiekunowie wypowiadali się po kolei na temat preferowanego przez siebie miejsca wędrowki na dany dzień. Następnie, jeśli głosy nie były jednomyślne,

próbowano dojść do porozumienia, tak, aby każdy był usatysfakcjonowany z podjętej decyzji. Proponowanymi rozwiązaniami były na przykład: losowanie spośród dwóch zaproponowanych miejsc, przeniesienie się po pewnym czasie w inne miejsce w ciągu dnia lub ustalenie celu wyprawy na kolejny tydzień z góry. Często jednak takie zabiegi nie były konieczne, ponieważ dzieci tłumaczyły swoje wybory i przekonywały się nawzajem. Dorośli zachęcali je do samodzielnego poszukiwania pomysłów na rozwiązanie potencjalnie konfliktowej sytuacji wyboru pomiędzy kilkoma możliwościami.

Głosowanie na poszczególne miejsca było możliwe między innymi dzięki nadanym im przez dzieci nazwom. W puli wyboru były: „Lisia nora”, „Dębowy raj”, „Polana”, „Doły-doleczki”, „Bobrowisko”. Nazwy związane były z charakterystycznymi śladami żerowania zwierząt w danym miejscu lub rzeźbą terenu.

Aby ułatwić dzieciom zrozumienie ilościowego rozkładu głosów, dorośli obrazowali je dostępnym przy kręgu materiałem naturalnym (kamyczkami, patyczkami, liśćmi itp.). Następnie starsze dzieci przeliczały elementy reprezentujące głosy. Odnotowywałam wówczas: „Głosy dzieci zaznaczam kamieniami i wiórkami ze strugania patyków, które leżały pod moimi nogami. «Polana» to szare kamyczki, nowe miejsce to wiórki. Sześciolatki liczą głosy” (Dz. o., 07.04.22).

Ustalanie miejsca wyprawy budziło wiele wątpliwości nowych rodziców, byli oni bowiem przekonani, że tak liczna grupa dzieci nie jest w stanie porozumieć się i podjąć decyzji bez konfliktu. Dzieci jednak często były jednogłosne lub zmieniały początkowe decyzje pod wpływem grupy, przekonane perspektywą wspólnej zabawy w konkretnym miejscu. Opisywałam takie sytuacje w dzienniku, na przykład: „Marianna i Martyna chcą iść na «Polanę», a reszta w nowe miejsce, ale dziewczyny zmieniają zdanie i ostatecznie wszyscy chcą iść w nowe miejsce” (Dz. o., 27.10.22) lub „najpierw dużo osób chce iść na «Dębowy raj», ale w końcu ktoś rzuca pomysł «Bobrowiska» i ustalamy, że na «Dębowy raj» pójdziemy za tydzień, już bez ustaleń” (Dz. o., 26.05.22). Niekiedy dzieci wskazywały działania, które mogłyby pomóc im w wyborze miejsca pożądanego przez resztę grupy. Podczas jednego z czwartków zanotowałam: „Idziemy na «Dębowy raj», który wszyscy wybrali zgodnie poza Matyldą, ale powiedziała, że może tam iść, jeśli będę obok niej” (Dz. o., 28.04.22).



Fot. 38. „Bobrowisko” – źródło nazwy



Fot. 39. „Lisia nora” – źródło nazwy

Nazywanie przestrzeni

Wspomniane powyżej nazwy poszczególnych miejsc nadawane były przez dzieci na podstawie cech charakterystycznych terenu. Wyjaśnienia ich znaczeń zawierałam także w moich notatkach: „Tydzień temu ustaliliśmy, że dzisiaj idziemy na «Liszą norę». To miejsce w lesie, w którym jest zagłębienie wypełnione piachem i nora” (Dz. o., 17.03.22). Proces nadawania nowej nazwy także przebiegał na drodze ustaleń pomiędzy dziećmi. Zapisywałam wówczas: „Wymyślamy nazwy dla nowego miejsca. Padają takie propozycje jak: «Końskie doły», «Patykowe doły», «Biały las»” (Dz. o., 13.10.22) lub „wymyślamy nazwę dla nowego miejsca, wygrywa «Dębowy raj» zaproponowany przez Alberta” (Dz. o., 07.04.22). Nadawanie nazw jest sposobem osvajania naturalnego otoczenia przez dzieci, to też jeden z etapów zamieniania bezosobowej przestrzeni w miejsca, które są zawsze czyjeś.

W dni wypraw las spełniał funkcje, które przez resztę tygodnia pełniła przestrzeń przedszkola. Stawał się miejscem zabaw, odpoczynku, spożywania posiłków, nauki, a także załatwiania potrzeb fizjologicznych.

Bezpieczeństwo

Realizacji powyższych działań w przestrzeni lasu sprzyjało odpowiednie przygotowanie, na które składał się zarówno ekwipunek zabierany z przedszkola, jak i obowiązujące zasady bezpieczeństwa. Już w początkowym okresie prowadzenia obserwacji utworzyłam kod „wyposażenie na wyprawę do lasu”, którym opatrywałam opisy przedmiotów pakowanych do gumowych, wodoodpornych plecaków lub do wózka transportowego na kółkach:

Na liście do spakowania mam: koc, saperkę, składany nocnik (deska sedesowa z rozkładanymi nóżkami), szary papier toaletowy, mydło do rąk (rozrobione z wodą), wodę do picia i mycia rąk w termosie (ciepłą), trójkąt i dzwonki do zadzwonienia przed zupą i obiadem, noże do strugania i papier ścierny w zamykanym pudełku, sztućce, kubki, miseczki na zupę, zapalki, małą świeczkę w słoiczku, apteczkę, gaz pieprzowy (z założenia na wściekle psy, nigdy nie był użyty), hamak, linę oraz kaszę (dziś gryczaną), czerwony barszcz w termosie, kluski do barszczu w szczelnie zamykanym pudełku i jakieś warzywo do obiadu (dziś ogórki kiszzone) (Dz. o., 27.01.22).

Podczas każdego czwartkowego kręgu oficjalnie rozpoczynającego „Dzień Lasu” przypominano także zasady bezpieczeństwa obowiązujące podczas wyprawy. Dzieci powtarzały je na głos, dzięki czemu nowe osoby uczyły się poprzez osłuchanie i z czasem same mogły brać czynny udział w ich wygłaszaniu. Treść powyższych zasad zapisałam w jednej z moich notatek badawczych:

Wołamy wszystkie dzieci na krąg, bo dziś dzień lasu i wszyscy muszą być na kręgu, żeby przypomnieć sobie zasady panujące w lesie. Marek (nauczyciel/opiekun) pyta dzieci po kolei jakie mamy zasady w lesie, a one wymieniają:

1. Idziemy poboczem (nie w samym lesie, tylko drogą prowadzącą do niego),
2. Rozmawiamy w lesie (nie krzyczymy; żeby nie przeszkadzać zwierzętom, które mogą na przykład w dzień spać po nocnej aktywności),
3. Nie odchodzimy z obcymi - jeśli spotkamy kogoś obcego, to idziemy najpierw do opiekuna, a potem możemy razem iść się przywitać z tą osobą,
4. Jemy tylko to, co przynosimy ze sobą (a nie np. grzyby lub dzikorosnące owoce),
5. Oddalamy się tak, żeby widzieć dorosłego (opiekuna).

Marek robi krótkie ćwiczenie ostatniej zasady - wywołuje po kolei dzieci, udając, że ich nie widzi i wołając na przykład: «Jurek, Jurek, gdzie jesteś?» Dzieci

odpowiadają po kolei «Tutaj!», a jeśli któreś nie odpowiada, pozostali wskazując na nie krzycząc «Tutaj!»» (Dz. o., 27.01.22).



Fot. 40. Rozkładanie ekwipunku i miejsca na posiłek na polanie

Nie-zabawki

Po przypomnieniu zasad wyruszyliśmy na wędrowkę do lasu, gdzie po rozłożeniu całego ekwipunku, zapoznaniu się z przestrzenią i zjedzeniu zupy następował czas swobodnej zabawy. Początkowo dzieci częściej wykorzystywały do niej również przedmioty zabierane z przedszkola, takie jak hamak czy lina lub sporadycznie materiały plastyczne. Często strugały i szlifowały patyki, wykorzystując noże i papier ścierny. Z czasem jednak zabawy zaczęły bazować na materiale naturalnym zastanym w danej lokalizacji – patykach, liściach, nasionach, ukształtowaniu terenu. W początkowym etapie częściej notowałam na przykład: „Potem strugamy i dzieci budują z kamieni zebranych z pola. Dziewczyny bujają się na hamaku. Matylda obok pisze sobie mazakami na kartkach, sama sobie to wymyśliła. Przychodzę do nich, opalamy się w słońcu” (Dz. o., 28.04.22). W notatkach zawarłam także różnorodność form wykorzystania warunków naturalnych do zabawy. Można w nich odnaleźć zapisy świadczące o rozwijającej się wyobraźni

i kreatywności dzieci, tworzących wyobrażone światy z materiałów naturalnych. Odnotowywałam na przykład: „Dzieci robią łódki z kawałków kory” (Dz. o., 24.02.22), „Błażej z Magdą bawią się w zupe z ziemi i liści” (Dz. o., 04.03.22) lub „Dzieci bawią się w «orły» – robią sobie gniazdo z suchej trawy” (Dz. o., 25.08.22) czy „Reszta bawi się nad brzegiem, maczając kije w wodzie, wrzucając do wody małe patyki, grzebiąc w gliniastej ziemi i wchodząc na powalone drzewa” (Dz. o., 31.03.22).



Fot. 41. Wspinaczka na dęby w „Dębowym raju”

Niekiedy miałam okazję obserwować jak nietrwałość oraz otwartość materiałów naturalnych, używanych jako zabawki, które nie posiadają narzuconej funkcji (*open-ended toys, loose parts*)(E. Houser i in., 2016; Flannigan i Dietze, 2017), rzutowała na eksplozję dziecięcych pomysłów. Pewnego razu opisałam na przykład zachowanie chłopca bawiącego się patykami: „Błażej znalazł gałąź w kształcie litery «Y» i udaje, że «odśnieża nią i grabi liście». Za chwilę mu się zmalało i bawi się, że to «wiertarka», a potem «patyk do podpierania»” (Dz. o., 01.12.22). Wszystkie te pomysły narodziły się w głowie chłopca w przeciągu zaledwie kilku minut.

Zagęszczenie interakcyjne

Brak zabawek był także wskazywany jako jedna z potencjalnych przyczyn zagęszczania interakcji pomiędzy dziećmi. Jedna z nauczycielek wspomniała w wywiadzie:



Fot. 42. Współpraca przy przesuwaniu powalonej przez burzę brzozy po polanie

To, co jest dla mnie jedną z ważniejszych rzeczy w ogóle w tej leśności, to że zaprasza ona bardzo do relacji dzieci, w sensie, że czuję, że ona faktycznie wyciąga dzieci do działania grupowego (...), że ta przyroda ma w sobie coś takiego (...). I faktycznie tutaj myślę, że (...) przez to, że nasza przestrzeń nie ma zabawek (...), że przyroda bardzo zaprasza dzieci do działania i działania w relacji i to jest (...) tam najcenniejsze i najbardziej atrakcyjne. Oczywiście mogę położyć się na trawie i pogmerać, nie wiem, patykiem chwilę, ale za chwilę podnoszę oczy i zastanawiam się, co by tu zrobić. No i jakby ta przyroda sama, sama wyciąga, do takich działań. (...) Po prostu nie ma jakby rzeczy (...), nie ma samochodzika, z którym mogę cztery godziny jeździć po ulicach i ustawiać znaki i coś tam i być w tym sam i być tylko właśnie z rzeczą, tylko po prostu rozglądam się i nagle ktoś mówi, «Hej, zrobmy wielką kulę śniegu» i to się dzieje po prostu i oni są w tym bardzo, bardzo

razem i bardzo we współpracy. (...) Czy «Chodźmy wykopać wielki dół», nie? Czy no tych właśnie zadań, tych czynności, wokół których oni się zbierają, które wychodzą totalnie od nich i po prostu oni właśnie w tym poczuciu sprawstwa razem to przeprowadzają, jest na pęczki na co dzień (N5/P).



Fot. 43. Współpraca przy budowaniu szałasów z patyków

Także w dzienniku obserwacji zawarłam wiele opisów zabaw bazujących na dziecięcej współpracy. Notowałam na przykład:

Dużo było dziś budowania szałasów w czterech podgrupach. Boguś, Mateusz i Renia bawili się w gotowym już szałasie pozostawionym przez drugą grupę, Martyna, Lidka, Jasia i Marianna robiły swój szałas, Oktawia (l. 6) bawiła się z Jadzią (2 l. 9 m.), a reszta dzieci, głównie sześciolatek i chłopcy i Marysia robili największy szałas z tych wszystkich, z dachem równoległym do ziemi (Dz. o., 10.11.22).

Sztuka leśna

„Dni Lasu” były także dodatkową okazją do nauki przetwarzania darów natury w formy sztuki czy rękodzieła, o czym wspominałam w swoich notatkach badawczych i uwieczniałam na fotografiach. W dzienniku obserwacji zawarłam wiele opisów takich działań, na przykład: „Farbujemy patyki galasami. Klaudia to zaczęła” (Dz. o., 10.02.22) lub:

Mieciu z Anielą znajdują glinę w rzece, przynoszą trochę na brzeg i lepimy małe miseczki. Zostawiamy je do wyschnięcia na pieńku. Potem robimy korale z czarnego bzu. Tną gałązkę sekactorem na ok. 1cm kawałki, a dzieci wypychają miękki środek patyczkami, śrubokrętem ze scyzoryka i metalowym szpikulcem (Dz. o., 26.05.22).



Fot. 44. Miseczki z gliny



Fot. 45. Wykonywanie korali z czarnego bzu

Uczenie się przez doświadczanie (*experience-based learning*)

Las doskonale sprawdzał się także jako przestrzeń uczenia się, szczególnie poprzez bezpośrednie doświadczanie świata przyrody, obserwacje, okazje pedagogiczne i zainteresowanie dzieci wyjątkowymi sytuacjami. Zarówno dla dzieci, jak i dorosłych „Dni Lasu” stanowiły okazję do wielu odkryć przyrodniczych, ale także eksperymentów fizycznych czy uczenia się poprzez naśladowanie, we wspomnianych już zabawach

grupowych opartych na współpracy. Opisy rozmaitych form uczenia się znajdują się w licznych notatkach w moim dzienniku badawczym. Zapisywałam na przykład:

Przy samym wejściu do lasu znajdujemy dużo wyrzuconych jabłek na ziemi. Zatrzymujemy się na dłuższą chwilę, dzieci zaskoczone i lekko zasmucone zwracają na to uwagę. Rozmawiamy o dokarmianiu zwierząt, polowaniach i przestrzeniach życia dzikich zwierząt i ludzi (Dz. o., 27.01.22).

Szczególnie dużo notatek dotyczyło obserwacji przyrodniczych. Dzieci wraz z kadrą miały okazję obserwować zarówno dzikie zwierzęta jak i ich ślady oraz tropy. Odnotowywałam wówczas: „Znajdujemy tropy dzików i kopce kretów. (...) Oglądamy leże sarny po drodze” (Dz. o., 15.09.22) lub „Wracamy do przedszkola, spotykamy pisklę na drzewie i jaszczurki (Dz. o., 28.04.22).

Niezwykle ciekawe było także obserwowanie jak dzieci stopniowo dochodzą do osiągnięcia zamierzonego przez siebie celu zabawy. Odnotowywałam również wiele sytuacji takich jak poniższa, w której dziewczynka próbowała stworzyć huśtawkę z liny i patyka:

Klaudia zastanawia się jak zrobić siedzisko, bo siedzenie na samej linie jest niewygodne. Bierze gruby patyk i pyta jak go zamontować. Mówię jej, żeby popróbowwała i sprawdziła, a jak nie wyjdzie to coś może zmienimy. Wkłada patyk w węzeł i prosi mnie o pomoc w przywiązaniu patyka kawałkiem liny, który mi podaje. Robię jeden węzeł, a dalej ona sama przetyka koniec liny. Robi próbę i cieszy się z efektu, buja się na siedząco na patyku (Dz. o., 24.03.22).

Replikowanie kultury w naturze

Czas swobodnej zabawy trwał od jednego do drugiego posiłku. Zamiast stołu, miejscem spożywania pierwszego i drugiego dania był koc nakryty zastawą. Odnotowywałam te sytuacje w dzienniku: „Na miejscu rozkładamy koc, odkładamy plecaki pod drzewo i rozkładamy na kocu naczynia, sztucce, świeczkę i makaron oraz termos z zupą i wodą. Myjemy ręce wodą z termosu i siadamy na kocu, żeby zjeść” (Dz. o., 27.01.22). Jak widać w powyższym cytacie, w lesie dbano także o higienę. Poza możliwością umycia rąk konieczne było zapewnienie warunków do załatwiania potrzeb fizjologicznych. Notowałam na przykład:

Dochodzimy na «Lisią norę», Marek rozkłada koce, ja kopię dołek saperką i stawiam nad nim rozkładany nocnik (deskę sedesową na nóżkach). Wyciągam jedzenie, wodę, dzwonki, apteczkę i rozkładałam na kocu. (...) Myjemy ręce, dzieci

ustawiają się w kolejce przede mną, a ja leję im rzadkie mydło rozrobione z wodą na ręce i płuczę je letnią wodą z termosu. Woda leci do dołka wykopanego saperką, który nazywamy umywalką" (Dz. o., 17.03.22).

Poza odmienną przestrzenią i charakterem zabaw, rytm „Dnia Lasu” był spójny z rytmem pozostałych dni tygodnia. Czas wyznaczały więc kolejne posiłki przeplatane zabawą oraz poobiedni odpoczynek połączony z opowiadaniem bajki przez nauczyciela/opiekuna. Odbывał się on jednak w szczególnych warunkach, w zależności od pory roku. W miesiącach jesienno-zimowych, szczególnie, gdy w grupie były najmłodsze, trzyletnie dzieci, po obiedzie wracaliśmy na teren przedszkola. W czasie wiosenno-letnim wyprawy trwały zaś cały przedszkolny dzień. Wówczas odpoczynek odbywał się na kocu lub w miejscach wyznaczanych przez przyrodę, np. przy powalonym pniu drzewa, jak w poniższym przykładzie: „Bajka trwa długo, ale jest spokojnie. Oktawia i Marianna leżą oparte o mnie i przytulone, opieramy się o powaloną brzozę plecami. Chłopaki z Marysią przy swoim ognisku (na niby – krąg ułożony z kamieni) udają, że się grzeją” (Dz. o., 15.09.22).



Fot. 46. Teren „Bobrowiska”

Niemożliwe staje się możliwe

Ze względu na cotygodniowe zmiany miejsca wędrowki oraz odmienny charakter ukształtowania terenu czy roślinności poszczególnych przestrzeni, las stwarzał okazje do

doświadczeń niemożliwych do nabycia na terenie przedszkola. Już sama droga bywała wyzwaniem. Udając się do odleglejszych miejsc, takich jak „Bobrowisko”, „Dołydołeczki” czy „Dębowy raj” zapisywałam w dzienniku: „Dystans od przedszkola do tego miejsca to 1,5 km. Droga zajmuje nam 30 minut” (Dz. o., 31.03.22). Rodzice często wspominali, iż przejście takiej odległości w stosunkowo krótkim czasie, bez okazywania zmęczenia czy frustracji, jest dla ich dzieci nieosiągalne poza przedszkolem. Leśna przestrzeń dawała także więcej możliwości stopniowania trudności podejmowanych przez dzieci aktywności niż dobrze znany teren przedszkola. Pewnego razu obserwowałam długie zmagania jednej z trzylatek, która chcąc naśladować starsze dzieci pokonywała jednocześnie własne ograniczenia:

Dziś pierwszy raz w tym roku poszliśmy na «Bobrowisko». Wszystkie dzieci oprócz Jurka chodziły boso w rzece, chociaż woda jest lodowata. Ja chodziłam na boso po ziemi, Marek (nauczyciel/opiekun) też, żeby móc krążyć między dziećmi na dwóch brzegach rzeczki. Renatce samodzielne przejście zajęło 2 godziny, ale kawałek po kawałku przesuwała się na siedząco po zwalonym drzewie, aż jej się udało. Sama była zdziwiona i bardzo zadowolona. Ma 3 lata (Dz. o., 04.05.23).



Fot. 47. Przechodzenie po pniu w drodze na „Lisią norę”

7.2.2. Sąsiedztwo

Noworoczne odwiedziny sąsiadów

Przedszkole leśne, w którym prowadziłam badania położone jest w sąsiedztwie zabudowy domów jednorodzinnych. Planując prowadzenie placówki, jej założyciel konsultował swój zamiar z mieszkańcami najbliższych działek. Większość dzieci dowożona była do przedszkola samochodami, ze względu na odległość od miejsca zamieszkania. Ich kontakt z sąsiadami ograniczał się więc do sporadycznych spotkań podczas wypraw do lasu. Najczęściej miało to miejsce na początku wędrowki, gdy dzieci maszerowały wraz z kadrą ulicą dzielącą przedszkole od sąsiadujących domów. Niekiedy sąsiedzi spacerowali z psami lub w okresie jesiennym udawali się na grzybobranie w miejsca, gdzie dzieci spędzały czas w lesie, poza terenem placówki. Spotkania te odnotowywałam w dzienniku obserwacji, na przykład tak: „Podczas zupy mija nas pani z psem husky na spacerze” (Dz. o., 07.04.22).

Na początku roku kalendarzowego, kontakty dzieci i kadry z sąsiadami intensyfikowały się. W pierwszych dniach stycznia wyruszaliśmy bowiem w odwiedziny z życzeniami noworocznymi. Ze względu na wartości przedszkola – areligijność i związany z nią brak obchodów świąt, nie składaliśmy życzeń bożonarodzeniowych.

Noworoczna wyprawa do sąsiadów odbywała się co roku od czasu powstania placówki. Każdorazowo była dużym wydarzeniem dla wszystkich członków społeczności. Dzieci szykowały własnoręcznie wykonane drobne upominki, pakowały je i wręczały sąsiadom lub pozostawiały w skrzynkach pocztowych albo na bramach. W dzienniku obserwacji ujęłam dwukrotne przygotowania do tego wyjątkowego dnia. W pierwszym roku trwania badań zanotowałam: „Byliśmy u siedmiu sąsiadów. Dzieci dały po kolei herbatki w prezencie i złożyliśmy życzenia. Wychodzili do nas (sąsiedzi, z domów), dziękowali i czytali co to. Tym, których nie było, zawiesiliśmy prezenty na bramach” (Dz. o., 13.01.22). Herbatki były mieszankami ziół rosnących w przedszkolu, zebranych i wysuszonych latem. Oryginalne były także życzenia ułożone przez dzieci i zapisane na dołączonych do prezentów kartkach, np. „Dużo śniegu i żebyście szybko mieli urodziny”, „Długich sopli” albo „Życzymy, żebyście w tym roku pojechali pod namiot”. W kolejnym roku odnotowałam zaś: „Robimy świeczki z przetopionych starych ogarków dla sąsiadów na prezent noworoczny i dodatkowo każdy jedną dla siebie” (Dz. o., 04.01.23), a kilka dni później:

Po zakupie dalej szykujemy prezenty i o 12.00 ruszamy z drugą grupą na spacer w odwiedziny do sąsiadów. Części nie było, więc zostawialiśmy prezent i kopertę z życzeniami w skrzynkach pocztowych. Jak nie było dzwonka krzyczeliśmy „Hop, hop sąsiedzie!” (Dz. o., 10.01.23).

Co roku wykonywano inne prezenty. Reszta rytuału powtarzała się, łącznie z reakcjami odwiedzanych osób. Niekiedy sąsiedzi pragnęli się odwdzińczyć za wizytę, choć wydawali się być zaskoczeni sytuacją. W efekcie obdarowywali nas prezentami, które wywoływały żywe dyskusje wśród dzieci (np. czekoladą, ciastkami). W przedszkolu nie pojawiały się bowiem słodczyce, zaś w przekonaniu obdarowujących był to produkt pożądaný przez kilkulatki. Wyjątkowo w tych dniach, słodki prezent był więc rozdzielany równo między dzieci na koniec dnia.

7.3. Analiza reportażu o przestrzeni przedszkola leśnego

Edukacja leśna sytuuje się na skrzyżowaniu dwóch osi dyskursowych wyznaczanych paradoksami współczesności. Z jednej strony jest to napięcie: kontakt z naturą – bezpieczeństwo, z drugiej, równy i nieodpłatny dostęp do wspólnych zasobów naturalnych – elitarność przedszkoli leśnych. Przecinanie się tych dwóch aporii podnosi atrakcyjność dyskursową alternatywnych, ekologicznych form edukacji, jednak z drugiej strony w naturalny sposób sytuuje je jako marginalne, rzadkie, kontrowersyjne. Zwykle też kwestia przedszkoli leśnych pokazywana jest w kontraście do edukacji „systemowej”, zwykle pozytywnie, ale też tylko jako ciekawy wyjątek od reguły.

To zainteresowanie medialne wzmocnione unikatowością każdej placówki spowodowało, że już w kilku placówkach tego typu funkcjonujących w Polsce nagrywano audycje radiowe lub reportaże dla telewizji o zasięgu lokalnym lub ogólnopolskim.

W przedszkolu leśnym, w którym prowadziłam badania nagrano materiał do programu zamieszczonego w internetowym portalu Onet. W reportażu dotyczącym organizacji przestrzeni dla dzieci wzięli udział właściciel placówki oraz jedna z mam, pełniąca jednocześnie funkcję gospodyni programu. Odcinek ukazał się w serii zatytułowanej „Styl życia – design”.

Pierwsza połowa materiału została zrealizowana w standardowym przedszkolu, mieszczącym się w budynku. Cechą wyróżniającą prezentowaną placówkę była przede wszystkim stonowana kolorystyka oraz ograniczona liczba zabawek i przedmiotów,

w stosunku do ogółu przedszkoli. Druga część reportażu dotyczyła m. in. przedszkola leśnego, w którym prowadziłam badania. Dzięki zestawieniu obydwu placówek, szczególny charakter przyrodniczej przestrzeni dziecięcych zabaw wydawał się być dodatkowo wyróżniony. Uwagę zwracał także tytuł reportażu „W naszym dzieciństwie takich przedszkoli nie było”, podkreślający, iż prezentowane placówki są pewnego rodzaju innowacją, nowością w stosunku do przeszłości.

W trwającej około czterech minut części dotyczącej przedszkola leśnego wspomniano, że rozległa przestrzeń pozwala na dużą aktywność ruchową. Wymieniono także kilka dziecięcych zabaw, takich jak wspinanie się na drzewa (tonem wskazującym, że nie jest to obecnie powszechna wśród dzieci w wieku przedszkolnym aktywność) czy kopanie dołów w ziemi. Właściciel placówki nadmienił, iż dzieci nie mają potrzeby posiadania swoich zabawek w przestrzeni przedszkola. Zaznaczył on także, iż kilkulatki cechują się wyjątkową wrażliwością oraz uważnością i dostrzegają sytuacje czy przedmioty przez dorosłych uznawane za zwyczajne lub wręcz pomijane.

Kolejnymi wymienianymi składnikami przedszkolnej przestrzeni były elementy przyrody takie jak ptaki zamieszkujące zawieszone na terenie budki lęgowe, a także ogród. Przedstawiono również jak obecność tych elementów zapewnia możliwość uczenia się poprzez obserwację i własne działania, rozwijając jednocześnie myślenie przyczynowo-skutkowe. Właściciel przedszkola podkreślił także, iż aby doświadczyć, że jesteśmy częścią natury, kluczowe jest przebywanie w niej w każdych warunkach – zarówno podczas ciepłych, słonecznych dni, jak i w czasie opadów, wiatru, mrozów czy pochmurnej aury.

W trakcie trwania rozmowy pomiędzy prowadzącą, a właścicielem przedszkola, prezentowano jednocześnie kadry nagrane w przestrzeni placówki. Kamera uchwyciła część elementów, które przedstawiłam w poprzednich podrozdziałach. Spośród budynków i obiektów małej architektury pokazano obydwa domki oraz wnętrze jednego z nich, z dłuższym zbliżeniem na rzędy dziecięcych kaloszy w szatni, a także szklarnię. Przedstawiono również liczne elementy przyrody: budki lęgowe i wlatujące do nich sikory, drzewa, krzewy i inne, mniejsze rośliny, a także przechodzącego przez teren przedszkola kota sąsiada. Poza tym widzowie programu mogli zobaczyć, w jaki sposób dzieci zagospodarowały teren na potrzeby zabawy, wykorzystując zarówno materiały naturalne, jak i rozmaite przedmioty. W reportażu widać wspomniane w rozmowie głębokie doły wykopane w ziemi, stare garnki i łopatki, szalasy z patyków oraz pieńki. Dodatkowo nagrano zbliżenia na hamaki zawieszone na sośnie oraz koło ratunkowe zawieszone na

orzechu. Pokazano również sanki, użytkowane przez dzieci przez cały rok oraz rowery i kaski.

W materiale pojawiają się również miejsca i przedmioty symboliczne – krąg oraz tablica z rytmem dnia (fot. 2). Ukazano także prace plastyczne dzieci wykonane podczas dnia malowania i zawieszone w formie galerii na ścianie domku, a także rysunek dziecka ostrzegający przed kleszczami. Został on zawieszony jako przypomnienie o zaleceniu porannego spryskiwania dzieci przez rodziców odpowiednim preparatem, jednak taka informacja nie pojawia się w reportażu. Wobec rozpowszechnionych rodzicielskich lęków związanych z kleszczami, brak takiego wyjaśnienia mógł poskutkować zniechęceniem potencjalnych odbiorców lub niezrozumieniem. Poniższa ramka przedstawia elementy przestrzeni przedszkola leśnego ukazane w trakcie reportażu.

BUDYNKI I OBIEKTY MAŁEJ ARCHITEKTURY OGRODOWEJ: • wewnątrz domku (zbliżenie na ustawione w rzędy kalosze), • szklarnia
MIEJSCA I PRZEDMIOTY SYMBOLICZNE: • krąg, • tablica z rytmem dnia
ELEMENTY PRZYRODNICZE: • budki lęgowe dla ptaków oraz zamieszkujące je sikory, • rośliny – sosna zwyczajna, leszczyna pospolita, drzewa owocowe, lilak pospolity, mniszki lekarskie, • kot przechodzący przez teren W tym wykorzystywane do zabawy przez dzieci: • wykopane w ziemi doły, • szatały z patyków, • pieńki
PRZEDMIOTY UŻYWANE DO ZABAWY: • stare garnki i łopatkki, • hamaki zawieszone na sośnie, • koło ratunkowe zawieszone na orzechu, • sanki (będące w użytku mimo wiosny), • rowery, kaski
WYTWORY DZIECI: • prace plastyczne wykonane techniką malarską, • rysunek dziecka ostrzegający przed kleszczami (zawieszony jako przypomnienie o zaleceniu porannego spryskiwania dzieci przez rodziców odpowiednim preparatem)

Ramka 2. Elementy przestrzeni przedszkola leśnego ukazane w reportażu dla portalu internetowego

Przestrzeń przedszkola leśnego, a więc zagospodarowana i przekształcana przez człowieka działka, jak i znajdująca się poza jej granicami przyroda, oddziaływała na wszystkich członków przedszkolnej społeczności. Stanowiła źródło informacji o prawach natury, a także tworzyła okazje do podejmowania działań wychowawczych przez nauczycieli/opiekunów oraz rodziców. Dzieci i dorośli wspólnie tworzyli w niej środowisko wychowania, działania i uczenia się, a procesy te zachodziły we wszelkich możliwych kierunkach nie tylko pomiędzy ludźmi, ale również z udziałem innych przedstawicieli świata przyrody – zwierząt, roślin, grzybów, a także zjawisk atmosferycznych. Charakter i przebieg tych procesów w leśnym przedszkolu przedstawia kolejny rozdział.

8. Wychowanie - od indywidualizmu do wspólnotowości

8.1. „Wolność kończy się tam, gdzie zaczyna się dyskomfort drugiej osoby”

W poprzednich rozdziałach podjęłam próbę rekonstrukcji procesu zakładania leśnego przedszkola od podstaw, z uwzględnieniem budowania społeczności oraz organizacji przestrzeni. Wskazywałam w nich między innymi na chęć stworzenia miejsca odmiennego od standardowych placówek, z którymi mieli w swoim życiu do czynienia zarówno rodzice i niekiedy dzieci, jak i nauczyciele, a przede wszystkim właściciel przedszkola. Próba stworzenia alternatywnej placówki, przy stosunkowo niewielkim doświadczeniu kadry, a także w niszowym, nierozpoznanym jeszcze w pełni w naszym kraju nurcie edukacji leśnej, okazała się być jednak bardzo wymagającą.

Osoby odpowiedzialne za funkcjonowanie przedszkola oraz sprawujące opiekę nad dziećmi w trakcie swojej pracy pedagogicznej same uczyły się, jak być leśnym nauczycielem, a niekiedy jak być nauczycielem w ogóle. Bliska współpraca z rodzicami, odpowiadanie na ich pomysły czy zarzuty także wpływały na charakter pracy z dziećmi. Wydaje się, iż większość alternatywnych, kameralnych placówek, w których dąży się do zaspokajania potrzeb wszystkich członków społeczności, funkcjonuje w stanie permanentnego udoskonalania sposobów funkcjonowania i organizacji swej pracy (Gawlicz, 2020, s. 123–133; Klus-Stańska, 2018, s. 195; Rudnicki, 2016, s. 38–44). Jednocześnie próbuje się w nich określić granice edukacyjnej wolności i przymusu, jak w przywołanym w tytule niniejszego podrozdziału fragmencie wywiadu z jedną z mam³⁷.

W podobnym trybie działało przedszkole leśne, w którym prowadziłam badania. Przez około dwa lata mojego pobytu w terenie badawczym byłam świadkiem wielu zmian dotyczących fundamentalnych niekiedy kwestii dydaktyczno-wychowawczych.

Jednym z podstawowych aspektów dotyczących celów wychowania, który uległ zmianie, było odejście od całkowitej niemal dobrowolności udziału we wszystkich codziennych aktywnościach do ustalenia zasady obowiązku pojawienia się na nich.

³⁷ Hasło wspomniane przez uczestniczkę badania nawiązuje do jednego z kryteriów definicyjnych szkół demokratycznych, przyjętych przez Europejską Społeczność Edukacji Demokratycznej (EUDEC) podczas 13. Międzynarodowej Konferencji Edukacji Demokratycznej w Berlinie w 2005 roku. Wedle tego kryterium „uczeń może samodzielnie określić, co, kiedy, gdzie, jak i z kim robić, pod warunkiem, że jego decyzje nie naruszają wolności innych do robienia tego samego” (EUDEC, b.d.).

Pierwotnym celem wychowawczym było wzmacnianie wewnątrzsterowności dzieci. Wydaje się, iż przyczyną początkowej dobrowolności było przekonanie założyciela placówki i kadry o konieczności odczuwania przez dzieci wewnętrznej motywacji do działania, aby miało ono sens i przyniosło pożądane skutki. Dodatkowa przyczyna takiego stanu rzeczy to założenie posiadania przez dziecko wolnej woli i wystarczającej samoświadomości, a więc twierdzenie, że ono samo najlepiej czuje i wie jakie ma w danej chwili potrzeby. Nie bez znaczenia mogły być jednak również style wychowawcze odtwarzane w rodzinach, które dołączały do placówki. Przyjęte w przedszkolu działania mogły bowiem stanowić formę kompensacji pewnych aspektów w tym zakresie. Dziecko bezustannie kierowane i animowane w domu, miało na przykład szansę rozwinąć w przedszkolu umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji, ale także po raz pierwszy niekiedy zdarzało się z odczuciem nudy, co z kolei powodowało podejmowanie aktywności.

Z czasem nauczyciele/opiekunowie obserwowali jednak, iż przyjęta początkowo koncepcja może być niedoskonała, a wręcz niekorzystna dla rozwoju wychowanków. Posiadana przez nich wizja dziecka nie uległa diametralnej zmianie, lecz wydaje się, iż pojawiło się w niej miejsce na uznanie, iż kilkuletni człowiek potrzebuje także dojrzałego przewodnictwa. Możliwość samodzielnego podejmowania decyzji o uczestniczeniu w odpoczynku, posiłkach lub o własnym ubiorze, prowadziła niekiedy do wyczerpania lub osłabienia, a w efekcie do frustracji, szczególnie najmłodszych dzieci. Rezygnacja z zajęć organizowanych przez nauczycieli/opiekunów wpływała z kolei negatywnie na motywację pozostałych członków grupy, stwarzała konieczność jeszcze większej podzielności uwagi dorosłych, a przede wszystkim pozbawiała szans rozwoju części dziecięcych umiejętności, wiedzy i zainteresowań. Budowała także przekonanie o dominacji indywidualizmu nad wspólnotowością. Częściowo zmieniło się więc również wcześniejsze (być może nie w pełni uświadomione) przekonanie o pełnej odpowiedzialności nauczyciela za zainteresowanie dzieci daną aktywnością.

Zasada dobrowolności udziału w posiłkach, odpoczynku, kręgu i zajęciach dydaktycznych była także często komentowana i poddawana dyskusji w gronie rodziców lub podczas zebrań rodziców i kadry. Część osób uważała, iż najodpowiedniejszym rozwiązaniem jest zapewnienie dzieciom całkowitej wolności i możliwości podejmowania decyzji ich dotyczących. Pozostali sugerowali jednak, iż taka opcja może być szkodliwa nie tylko dla reszty grupy ponoszącej konsekwencje jednostkowych wyborów, ale także dla podejmującego je dziecka. Jako naczelne argumenty wskazywano, iż dzieci głęboko

pochłonięte zabawą nie są w stanie świadomie ocenić odczuwania zimna, głodu lub zmęczenia. Wspominano również o dziecięcej nieświadomości złożoności świata, która prowadziła do rezygnowania przez dzieci z udziału w aktywności jedynie pod wpływem impulsu, bez najmniejszej próby oceny atrakcyjności czy przydatności danej umiejętności w życiu.

W początkowym okresie funkcjonowania placówki każdy dzień toczył się swoim rytmem, a dzieci mogły wybrać, czy chcą uczestniczyć w porannym kręgu, czy są głodne i chcą zjeść zupę, drugie danie lub podwieczorek, czy są zmęczone i chcą wysłuchać poobiedniej bajki oraz odpocząć w wybrany sposób, a także czy chcą brać udział w pracach ogrodniczych, malowaniu, lepieniu bułek oraz sprzątaniu terenu, czyli aktywnościach przypadających według rytmu waldorfskiego na poszczególne dni tygodnia. Podczas wszystkich tych działań jeden z nauczycieli/opiekunów zajęty był prowadzeniem ich lub towarzyszeniem w nich dzieciom.

Ze względu na charakterystykę przestrzeni przedszkola dzieci, które zamiast powyższych aktywności wybierały zabawę swobodną, nie zawsze były widoczne z miejsca, w którym znajdował się prowadzący dane działanie dorosły. Powodowało to konieczność podziału zadań wśród nauczycieli i ich rozdzielanie się w terenie, co często obserwowałam i dokumentowałam w swoich notatkach. Zapisywałam na przykład: „Stanisław idzie prowadzić malowanie, a ja zajmuję się resztą dzieci, które nie chcą dziś malować” (Dz. o., 18.01.22) lub „Staszek opowiada bajkę na materacu. Ja robię klamkę do szklarni z gałęzi, siedzę na kręgu obok dzieci bawiących się na górze i uciszam je w razie potrzeby” (Dz. o., 27.04.22).

Jedynymi wyjątkami, o których wspominałam już w poprzednich rozdziałach, a które pozostawały bezdyskusyjne, był zakaz samodzielnego wchodzenia do piwnicy, opuszczania terenu przedszkola oraz konieczność udziału w czwartkowym kręgu przed wyprawą do lasu i uczestnictwo w tejże wyprawie. Te zasady podyktowane były kwestiami bezpieczeństwa i odpowiedzialności (także prawnej) nauczycieli/opiekunów.

8.2. „Balans między swobodą a ramami”

W dzienniku badawczym zawarłam liczne opisy początkowej dobrowolności udziału w rozmaitych czynnościach przedszkolnego dnia codziennego. Wśród nich odrębnym kodem opatrzyłam fragmenty dotyczące dobrowolności spożywania posiłków.

Opisywałam na przykład: „Mieciu dzwoni trójkątem na zupe, po czym dołącza z Michałem i Maksem do zabawy w sali. Mówią, że nie chcą jeść zupy” (Dz. o., 24.01.22) lub „Zaczynamy podwieczorek. Klaudia i Anielka nie jedzą, bawią się na materacu” (Dz. o., 07.03.22).

Część przykładów dotyczyła poobiedniego odpoczynku, jak: „Opowiadam bajkę. Chłopcy, którzy nie chcieli być na bajce biegają w czwórkę” (Dz. o., 29.08.22) lub „Stanisław opowiada bajkę, jest na niej pięć dziewczynek. Reszta dzieci bawi się dalej w statek” (Dz. o., 16.02.22).

Wiele notatek odnosiło się również do codziennych aktywności odbywających się po kręgu. Odnotowywałam na przykład: „Mało dzieci jest dziś na malowaniu” (Dz. o., 18.01.22) czy „Sprzątanie kurnika i uzupełnianie karmników przyciąga coraz mniej dzieci. (...) Jasia, Oktawia i Lidka mimo obecności na kręgu i początkowej chęci, wybrały wspólną zabawę w sali z piecem” (Dz. o., 24.01.22).

Sam krąg także przyciągał zróżnicowaną liczbę dzieci w zależności od dnia. Dokumentowałam to w swoich notatkach: „Jest dziś 15 dzieci. Na kręgu jest tylko troje. Reszta jeździ na sankach, buduje igloo albo buduje z klocków pod wiatą” (Dz. o., 18.01.22) lub „Zaczynamy krąg, do ustalania kto zapala świece zostaje tylko troje dzieci. Reszta bawi się w 3-4-osobowych grupkach” (04.05.22).

Temat dobrowolności udziału w codziennych przedszkolnych aktywnościach pojawiał się także w rozmowach z rodzicami. Analizując wywiady, dokonałam podziału wypowiedzi uczestników badania na dwie kategorie: pochwalające pełną swobodę dzieci oraz krytykujące ją.

Wśród osób przychylnych całkowitej wolności były zarówno mamy, których dzieci miały za sobą trudne doświadczenia w poprzednich placówkach, jak i takie, których pociechy od razu trafiły do przedszkola leśnego. Większość z nich wyrażała jednoznaczną aprobatę dobrowolności wyboru własnej aktywności, koncentrując się przede wszystkim na korzyściach płynących z tego rozwiązania dla rozwoju własnego dziecka. Jedną z moich rozmówczyń, komentując zasady panujące w przedszkolu, wspomniała: „Co jest ok? Jest ok to, że nie zmuszacie dzieci, żeby brały udział w czymś na siłę” (R I/1). Inna wyraziła swoją opinię posiłkując się przykładem aktywnego uczestnictwa w przedstawieniach teatralnych:

Pamiętam, że to mi się bardzo tutaj jakby spodobało, że te właśnie teatrzyki, takie swobodne, na zasadzie dobrowolności, kto chce. (...) Więc jakby to uważam, że jest super, bo właśnie uczy takie, wiesz, że mogą podjąć decyzje, że jakby mają

możliwość wyboru, że chce albo nie chce, nie? Także to jest naprawdę spoko (R A/2).

Jedna z uczestniczek badania wskazała jednak także na konieczność uwzględniania w wyborach dzieci obecności innych osób:

Na pewno fajne jest to, że, (...) to co, ten plan dnia jaki macie, jak to jest zorganizowane, te przypominajki, ale też nieobowiązkowe. No jak ktoś nie chce siedzieć na kręgu, no to to jest jak z lubieniem - nie musisz, ale masz uszanować innych, czyli idź krzyczeć gdzie indziej, czy tam bawić się. Z obiadem jest tak samo, jest czas obiadu, nie chcesz, nie ma problemu, tylko nie przeszkadzaj, niech inni sobie zjedzą. No i to jest super, bo to daje, to jest wskazanie drogi, ale też danie wyboru z zachowaniem przyzwoitości (R I/10).

Wydaje się, że im bliżej procesów edukacyjno-wychowawczych znajdowali się członkowie przedszkolnej społeczności, tym więcej mieli co do nich wątpliwości. Rodzice opowiadali się więc raczej za jedną ze stron sporu, przychylając się do dobrowolności udziału w proponowanych aktywnościach lub krytykując ją. Osoby pełniące jednocześnie funkcję rodzica i opiekuna/nauczyciela zdawały się widzieć szersze spektrum problemu i jego liczne niuanse. Jedna z mam prowadząca w przedszkolu także zajęcia z języka angielskiego, tak wspominała w wywiadzie swoje rozterki:

R I/2/N: I też oni wiedzą, że jak nie chcą, to nie muszą. W sumie to tak trochę powinno być, bo jak nie chcesz, to nie musisz, bo lepsze, żeby nie chciał teraz, a kiedyś zachce, na przykład może za tydzień zachce już, albo za miesiąc, niż jak będzie miał tak, że on nie lubi chodzić. (...) Więc tutaj fajnie, że też jest tak, a propos tego właśnie jak pracuje przedszkole, że dziecko ma prawo powiedzieć, że ono po prostu nie chce, bo może nie chce dzisiaj, a może nie chce teraz, może zachce za godzinę, a może nie będzie chciało czytać, a będzie chciało bawić się w chowanego. I w sumie dzieci same wiedzą, że mogą przyjść i powiedzieć, albo się przyłączyć (...). I że to nie znaczy, że im bardziej ja będę animować dzieci, to jest lepiej.

Badaczka: Tym więcej się nauczą, tak?

R I/2/N: Tak, bo na przykład też jak coś wyjdzie od nich, no to to ma większą wartość niż... Pewnie, że fajnie czasami pokazać... To ciężko jest znaleźć taki balans. Też między taką swobodą, a między jakimiś tam ramami. Więc ja też się tego uczę i na pewno też właśnie w przedszkolu się tego uczę, no.

Odnalezienie „balansu między swobodą a ramami”, wobec złożoności procesów wychowawczych i nakładających się na nie wpływów kulturowych oraz politycznych, pozostaje umiejętnością trudno osiągalną nawet dla osób posiadających kwalifikacje nauczycielskie i długoletnie doświadczenie w pracy z grupami. Być może zajęcie jednoznacznego stanowiska w tej kwestii pozwalało uchronić się uczestnikom badania przed pułapką nadmiernej refleksyjności, przytłaczającej i w efekcie uniemożliwiającej podejmowanie działań.

Druga kategoria opinii dotyczących dziecięcej wolności opierała się na niepewnej i nieśmiałej, ale jednak krytyce. Ciekawym przykładem jest wypowiedź jednej z opiekunek, będącej jednocześnie mamą, która porównuje doświadczenia zdobyte ze swoim dzieckiem w placówce demokratycznej z realiami obserwowanymi w przedszkolu leśnym:

To, co mnie ciekawiło, ale z jednej strony bardzo mnie tak zdystansowało, to był chaos panujący OGROMNY. I przejęcie jakby kontroli przez dzieci. I też siedziałam z taką rozkminą. Mówię, kurde, ale czy to tak ma wyglądać? Że ten dorosły jest w sumie zdegradowany do roli jakiegoś woźnego. Że on tam, on prosi... Nie rozumiałam jeszcze tego. Ale czułam, że tak bardziej tak... No, czułam, nie wiem, czy to jest dobre słowo, że coś tu jest nie tak. Byłam po prostu świadkiem tego, że dorosły prosi dziecko, żeby... Przekonuje go, żeby on zechciał przyjść na angielski. Że dzieci nie słuchają, że siedzą na stole jak jedzą. Że nie było jakby takich odgórných... Że te zasady były jakieś, ale dla mnie one były za małe. I ja czułam się taka skołowana. (...) Natomiast tutaj (cisza 4 s.) była harmonia i porządek. I to mnie tak, że w tej wolności, jakby wpływały te ustalone właśnie zasady, które generował posiłek, pewne rytuały, któryś tam, ten sam początek dnia. I miałam taki spokój (N3).

Ograniczenie swobody pewnymi zasadami wiązało się więc ze wzrostem poczucia bezpieczeństwa. Temat ram porządkujących działania czy kierowania aktywnością dzieci wiązał się także z różnym rozumieniem roli dorosłego w przestrzeni przedszkola. Dla niektórych rodziców i nauczycieli/opiekunów ważna była nie tylko kwestia możliwości wyboru pomiędzy aktywnością zorganizowaną a swobodną zabawą, ale także ilość proponowanych dzieciom zajęć. Jedna z mam będąca jednocześnie nauczycielką/opiekunką wspominała w wywiadzie:

R I/5/N: Chciałam robić więcej działań z dziećmi, y: więcej śpiewać, więcej robić, więcej plastycznych, więcej tego. (...) Bo m: tak, tego mi brakowało. Tego mi

brakowało, żeby nie podążać tylko za dzieckiem, ale żeby od czasu do czasu coś tym dzieciom zorganizować, (...) ale to... Właściciel miał inne zdanie na ten temat, więc ja to odpuściłam.

Badaczka: Mhm. A w takim kontekście już teraz mamy, rodzica, też ci to jakoś przeszkadza, że chciałabyś, żeby było więcej takich jakichś aktywności, nie wiem, zorganizowanych?

R I/5/N: To znaczy myślę, że nie zaszkodziłoby jakby coś takiego było. I też ja, na przykład, miałam poczucie, że (...) jakby jak się coś tym dzieciakom zrobiło, to one też się cieszyły. I miałam poczucie, że to jakoś wychodziło i czegoś się ucz/, to też im dawało radość. Bo zabawa swobodna, zabawą swobodną, ale taki troszkę, taki impuls ma swoją rację bytu. Nie przez cały czas, wiadomo. I nie zmuszanie, ale propozycja.

Zastanawiająca jest niepewność (przerwanie wypowiedzianego słowa „uczyli”) widoczna w wyrażaniu opinii sprzeczej z koncepcją pedagogiczną przedszkola, stworzoną przez jej właściciela. Mogła ona wynikać między innymi z wpływu mojej osoby i wielości pełnionych przeze mnie ról. Podobny rodzaj autocenzury i unikanie określeń takich jak „nauka” czy „uczenie się” widoczny jest w wypowiedzi kolejnej uczestniczki badań:

Badaczka: A jest coś takiego, czego Ci w przedszkolu brakuje?

R I/6: (Cisza 6 s.) Wiesz co, no akurat teraz no to nadchodzą te zmiany, bo wydawało mi się, że fajnie byłoby, gdyby było więcej takiego rękodziela, zaplanowanego dnia na rękodzielo. Bo ja wiem, że są takie działania, ale nie każdy bierze w nich udział. Forma nauki języka, no nauki języka, po prostu bycia z angielskim, to jest spoko, chociaż fajnie by było wrócić do tematu tych wolontariuszy wspomagających. No i wiesz, my nie znamy jeszcze klubu sześciolatka (...) i ja nie wiem, czy jakby zastanawiać się w ogóle nad sensem klubu sześciolatka, który jest realizowany tak rzadko.

Pogodzenie powyższych opinii i stałe osadzenie koncepcji pedagogicznej placówki na kontinuum przebiegającym od przymusu do swobody nie było proste. Co więcej, w dyskusjach pomiędzy kadrami polskich leśnych przedszkoli temat ten jest jednym z częściej podejmowanych, co dowodzi, iż sprawia on wiele trudności nauczycielom i podlega ciągłej refleksji.

W trakcie procesu przejścia od dobrowolności do konieczności udziału w codziennych aktywnościach, odnotowywałam własne próby odnalezienia się w tej zmianie. Początkowo zapisywałam: „<Denerwuje mnie, że tylko czwórka dzieci i ja

pracujemy w ogrodzie, a później wszyscy chcą jeść plony>” (Dz. o., 09.05.22) lub „Staszek sam kończy piłowanie, a ja sadzenie, dzieci bawią się obok” (Dz. o., 13.06.22). Z czasem zaczęłam nakłaniać dzieci odmawiające współpracy do próby jej podjęcia. Notowałam wówczas: „Kroimy gruszki na dżem. Kiloro (dzieci) mówi, że nie chce, ale proszę ich żebyśmy zrobili to wszyscy, bo to dla nas wszystkich na podwieczorek” (Dz. o., 12.09.22) lub „Szykujemy urodziny Reni (...). Część starszych dzieci nie chce iść, ale proszę żeby przyszli chociaż na życzenia, żeby nowe dzieci zobaczyły jak to robimy” (Dz. o., 26.09.22).

Po wielu dyskusjach między kadrami i rodzicami ustalono, iż wolność dzieci nie powinna polegać na całkowitej samowoli, lecz na możliwości dokonania świadomego wyboru. Dodatkowo kadra wskazywała, iż udział w wielu proponowanych aktywnościach ma walor wychowawczy i wpływa pozytywnie na rozwój społeczny. Podjęto decyzję, iż wszyscy powinni być obecni na porannym kręgu, ponieważ przekazywane są wówczas kluczowe informacje dotyczące bieżącego dnia.

W odpowiedzi na głosy rodziców dotyczące dziecięcych trudności w oderwaniu się od zabawy w celu zjedzenia posiłku lub odpoczynku, zmodyfikowano dwie kolejne zasady. Według pierwszej wszyscy mieli zasiadać wspólnie przy stole, aby napić się i zorientować co można danego dnia zjeść. Dopiero wtedy dzieci mogły podjąć decyzję czy i na co mają ochotę. Druga zasada dotyczyła udziału w odpoczynku. Także w tym przypadku dorośli zdecydowali, że dla kilkuletniego dziecka spędzającego wiele godzin na świeżym powietrzu, w ruchu, nabycie umiejętności czasowego zwolnienia jest istotne. Wszystkie dzieci miały więc spędzać czas poobiednich bajek opowiadanych przez nauczyciela/opiekuna pod wiatą, dokonując wyboru miejsca i pozycji spośród drewnianych ław i krzeseł, materacy czy hamaków.

Ostatnia zmiana dotyczyła udziału w codziennych aktywnościach odbywających się cyklicznie po kręgu, czyli w poniedziałkowych pracach w ogrodzie (które z czasem zamieniły się w robótki ręczne), wtorkowym malowaniu, lepieniu bułek w środy oraz sprzątaniu w piątki. Także w tych sytuacjach wszystkie dzieci miały przynajmniej podjąć próbę działania lub dokonać wyboru spośród proponowanych w zakresie danej czynności opcji. Wszystkie powyższe zmiany były przedstawiane podczas spotkań ustaleniovych, podczas których starano się dojść do kompromisu łącząc potrzeby dorosłych i dzieci. Nauczyciele/opiekunowie opisywali dlaczego zmiany są dla nich ważne, zaś dzieci wskazywały jakie czynniki wpływają na ich niechęć udziału w danej aktywności.

Poza powyżej wskazanymi dyskusjami dotyczącymi słuszności nadawania dzieciom pełnej wolności lub kierowania ich aktywnością, w przedszkolu stosowano wiele oddziaływań wychowawczych, które z jednej strony wspierały indywidualny rozwój i samopoznanie, zaś z drugiej kształtowały poczucie wspólnotowości. Trudno jest natomiast ocenić na ile celowo i świadomie nauczyciele/opiekunowie podejmowali powyższe działania. Moje uwikłanie w wielość ról w terenie badań pozwoliło mi w procesie analizy danych niejednokrotnie dostrzec pewne schematy i ciągi przyczynowo-skutkowe, których nie widziałam wcześniej jako opiekunka. Refleksyjne przyglądanie się własnej pracy pedagogicznej poprzez utrwalanie istotnych momentów dydaktycznych i wychowawczych na różnych nośnikach okazało się być pomocne w procesie autoewaluacji i przyczyniło się do zauważenia kwestii wymagających zmiany lub poprawy.

Założyciel i kadra placówki, w której prowadziłam badania, w rozmowach z rodzicami często podkreślali, iż w przedszkolu najwięcej uwagi przykładano do rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci. Dokonując analizy zebranych danych, wyłoniłam z nich kategorie związane z powyższym obszarem rozwoju odnoszące się zarówno do kształtowania cech wspierających samodzielność i rozumienie samego siebie, jak i do rozwijania umiejętności życia w społeczeństwie. W kolejnych akapitach przybliżyłam treść tych kategorii.

8.3. Wychowanie do samodzielności

Rozwijanie dziecięcej samodzielności było jednym z głównych obszarów pracy wychowawczej w przedszkolu leśnym, w którym prowadziłam badania. Ten rodzaj oddziaływań wskazywali także rodzice, wymieniając różnice pomiędzy standardowymi a leśnymi placówkami, o czym wspominałam szerzej w rozdziale 6.3. Wysoki stopień samodzielności dzieci wydaje się być powszechnym celem wychowawczym również w pozostałych leśnych przedszkolach w Polsce i na świecie.

Kształtowanie tej ważnej umiejętności odbywało się w toku codziennych czynności, takich jak spożywanie posiłków, sprzątanie, szykowanie stanowiska pracy czy ubieranie się i podczas innych działań dotyczących samoobsługi, na przykład związanych z higieną.

O możliwości samodzielnego nakładania posiłków i przygotowywaniu stołu przez dyżurnych wspominałam już wcześniej. Codziennie przed zupą, drugim daniem

i podwieczorkiem dzieci nakrywały stół pod sosną lub pod wiatą układając na nim przyniesione z domku metalowe sztućce, szklane talerze i półmiski z jedzeniem. Każdy samodzielnie nakładał sobie wybraną ilość jedzenia, a po posiłku odnosił naczynia do kuchni i opłukiwał.

Dzieci sprzątały po sobie także po cotygodniowym malowaniu, lepieniu bułek czy po codziennej zabawie swobodnej. Odnutowywałam te sytuacje w dzienniku, zapisując na przykład: „Wieszamy obrazy na ścianie domku i sprzątamy po sobie farby, pędzle i słoiczki” (Dz. o., 25.01.22), „Kilkoro dzieci po zrobieniu swoich dwóch bułeczek idzie umyć talerzyk w kuchni i odłożyć go obok zlewu. Duża część jednak zostaje i lepi więcej bułek” (Dz. o., 23.02.22) czy „Sprzątamy z dziećmi narzędzia, miski, garnki, koce” (Dz. o., 05.04.22).

W wielu standardowych przedszkolach, w ramach kształtowania u dzieci poczucia obowiązku, również zachęca się je do sprzątania po sobie. Różnica polega jednak głównie na potencjalnie wyższym stopniu trudności tego zadania w warunkach przedszkola leśnego, gdzie dzieci mają do pokonania dużo większy dystans niż w sali przedszkolnej, na drodze mogą natknąć się na rozmaite przeszkody (na przykład nierówności terenu), zaś przedmioty, które niosą mogą ulec zniszczeniu podczas upadku, ze względu na materiały, z których są wykonane, na przykład zastawa obiadowa czy słoiki z farbami mogą się potłuc. Dodatkową, znaczącą różnicą było przeznaczenie każdego piątku na wspólne sprzątanie całego terenu przedszkola. Dzieci wraz z kadrą myły więc okna domku lub prały na tarach ściereczki kuchenne, a następnie zawieszały je do wyschnięcia na sznurku. Czyściły także szklarnię, sprzątały swoje bazy, myły rowery, odśnieżały, zamiatały, szorowały stoły, a nawet prały dywany.



Fot. 48. Dziewczynki myjące okna



Fot. 49. Dzieci podczas prania

W swoich notatkach badawczych uwzględniałam także samodzielne przygotowywanie stanowiska pracy przez dzieci. Podczas jednego z wtorków, czyli dni malowania, zapisałam w dzienniku obserwacji:

Na stole pod wiatą są już naszykowane przez dyżurującą dziś rano mamę drewniane, prostokątne podkładki z białymi kartkami A4 przypiętymi klamerkami. Każdy bierze sobie z drugiego, mniejszego stoliczka zestaw farb — w małych słoiczkach są do wyboru barwy podstawowe — żółty, czerwony i niebieski. Maks i ja bierzemy jeszcze paletę do mieszania. Oprócz tego każdy wybiera sobie pędzel i nalewa wody do słoiczka z miski (Dz. o., 17.05.22).

Rola nauczycieli/opiekunów ograniczała się w tych momentach do wprowadzania dzieci w atmosferę wyciszenia poprzez granie na instrumencie lub spokojny śpiew.

Najczęstszą okazją do rozwoju samodzielności było codzienne, kilkakrotne ubieranie się. Szczególnie jesienią, zimą i wczesną wiosną dzieci miały na sobie kilka warstw odzieży z różnego rodzaju zapięciami czy ściągaczami. W tych porach roku poranki i popołudnia bywały dużo chłodniejsze od słonecznych godzin okołopołudniowych, dlatego dzieci dostosowywały liczbę warstw do odczuwanego komfortu cieplnego.

W przypadku najmłodszych przedszkolaków częste przebieranie się związane było także z trwającym treningiem czystości. Dla trzylatków przeżywających swoją pierwszą jesień i zimę w leśnym przedszkolu, założenie obcisłej bielizny termicznej, dodatkowej bluzy lub swetra, spodni, grubych skarpet, kombinezonu lub kurtki i spodni zimowych oraz wysokich śniegowców z zapięciem, a także rękawiczek było nie lada wyzwaniem. W tym przypadku jak najszybsza nauka samoobsługi była szczególnie pożądana również przez kadrę placówki, dlatego od samego początku pobytu dziecka w przedszkolu, unikano wyręczania go, pomagając jedynie w newralgicznych momentach. Starsze dzieci chętnie asystowały w tym zakresie młodszym kolegom i koleżankom.

Jedną z takich chwil odnotowałam w dzienniku obserwacji: „Boguś i Mateusz przebierają się, bo pomoczyli trochę bluzki przy jedzeniu obiadu. Dają sobie pomóc, ale też nie potrzebują zbyt dużo pomocy, są bardzo samodzielni w tym zakresie. Mają 3.5 roku” (Dz. o., 03.10.22). Samodzielne ubieranie się starszych dzieci stało się z czasem tak oczywiste, iż odnotowywałam jedynie: „Kiedy docieramy na miejsce wieszamy plecaki na wieszaku i Ci, którzy mają coś wilgotnego przebierają się” (Dz. o., 24.02.22) lub „Dzieci ubierają się i wychodzimy na dwór” (Dz. o., 25.01.22).

Poza powyżej wskazanymi, również wiele innych aktywności dzieci, zarówno inicjowanych przez nie oddolnie, jak i organizowanych przez dorosłych, wspierało rozwój ich samodzielności. Szczególne znaczenie miało w tym aspekcie używanie narzędzi oraz udział w czynnościach dnia codziennego. Ze względu na główny cel tych działań, jakim obok rozwoju samodzielności było wychowanie do wspólnotowości oraz uczenie się, opisuję je jednak szerzej w kolejnych podrozdziałach.

8.4. Wychowanie do samowiedzy

Poznanie samego siebie, umiejętność zauważania swojego samopoczucia, stanu emocjonalnego czy fizycznego oraz odkrycie co przynosi radość, a co brak zainteresowania było kolejnym podstawowym celem wychowawczym kadry przedszkola leśnego. W prowadzonych w tym obszarze oddziaływaniach duże znaczenie miała samowiedza i samoobserwacja nauczycieli/opiekunów. W rozdziale 6.4.3. przywoływałam już ich wypowiedzi, świadczące o pogłębianiu świadomości samego siebie niekiedy razem z dziećmi, w wyniku zmiany posiadanych schematów i skryptów dotyczących komunikacji czy ról społecznych.

„Wspieranie poczucia sprawczości dzieci” było jednym z kodów, który przyporządkowałam do kategorii wychowania do samowiedzy. Odbывало się ono zarówno poprzez sytuacje tworzone przez nauczycieli/opiekunów, jak i przez zaniechanie działania dorosłych i pozwolenie dzieciom na próby samodzielnego zmagania się z zaistniałymi trudnościami. W dzienniku obserwacji odnotowywałam na przykład: „Oktawia przejęła dyżur Anieli, której nie ma. Daję jej podjąć decyzję gdzie będziemy jeść zupę całą grupą, bo <ma problem z decyzyjnością>. Mówi, że pod wiatą” (Dz. o., 03.10.22) lub „Układamy patyki z bliźniakami tworząc ich bazę. <Bardziej to wygląda jak stos patyków na ognisko, a nie baza>, ale powstrzymuję się przed instruowaniem ich” (Dz. o., 23.08.22).

Ważną rolę odgrywało tu również środowisko - zarówno dzika przyroda zastana na cotygodniowych wyprawach, jak i zorganizowana przestrzeń przedszkola. Podczas jednej z czwartkowych wypraw do lasu zanotowałam: „Wracamy na obiad do przedszkola, aranżuję to tak, żeby Michał był przewodnikiem i trochę uwierzył w siebie. Trochę udaję, że się zgubiłam, a on sam idzie przodem i pokazuje reszcie grupy gdzie powinniśmy iść” (Dz. o., 10.03.22). Często udział dorosłych nie był potrzebny do wzmacniania dziecięcego poczucia sprawczości, ponieważ zapewniała je sama przyroda. Wielokrotnie miałam okazję obserwować, jak dzieci próbują przezwyciężyć jej siły. Zapisywałam wtedy na przykład: „Oktawia, Aniela i Martyna próbują razem złamać dużą gałąź. Dwie dziewczynki trzymają ją po bokach, a trzecia na nią skacze” (Dz. o., 27.10.22).

O przyzwoleniu na rozwijanie poczucia sprawczości w przedszkolu wspominali także rodzice. Jedna z mam określiła wprost: „Uczycie dzieci być samodzielne. Silne, (...) budujecie w nich poczucie własnej siły i własnej wartości” (R I/1). Inna wyraziła podobną opinię „(Dzieci) mają prawo współstanowić. Czyli uczy się je od samego początku, że one jako jednostka są ważne” (R I/9). Rosnąca autonomia dzieci wraz z ich samodzielnością i chęcią coraz częstszego doświadczania własnej sprawczości była niekiedy kłopotliwa dla rodziców. Jedna z moich rozmówczyń podzieliła się historią przedstawiającą jak matczyne obawy mogły wpływać na hamowanie dziecięcej aktywności:

No trzeba im pozwolić się nauczyć. Jadzia nawet miała do mnie pretensje w domu, bo wzięła do ręki nóż, siedziała na blacie, wzięła do ręki nóż i ja mówię, «O, Jadzia, noża to nie», a ona do mnie: «A w przedszkolu mogę, ja kroїłam!», ale ja mówię «Jadziu nie taki ostry, ja ci dam inny dobrze?» (śmiejch)” (R I/8).

Znaczącą rolę w procesie wychowania do samowiedzy pełnił również styl komunikacji pomiędzy nauczycielami/opiekunami i dziećmi, który rozszerzał się

stopniowo na sposób porozumiewania się dzieci między sobą, a w dalszej kolejności niekiedy także na całe rodziny.

Kluczowymi momentami w ciągu dnia sprzyjającymi rozwojowi introspekcji i autorefleksji były kręgi rozpoczynające i podsumowujące każdy przedszkolny dzień. O przebiegu pierwszego z nich wspominałam już we wcześniejszych rozdziałach. Najważniejszą jego częścią w kontekście poznania samego siebie była możliwość swobodnej wypowiedzi dotyczącej własnego samopoczucia w danym momencie. Dzieci dostrzegały jednak, iż na ich poranny nastrój miały wpływ takie czynniki jak jakość snu, śniadanie, wydarzenia z poprzedniego wieczoru czy interakcje z członkami rodziny.

Krąg podsumowujący odbywał się z kolei codziennie w trakcie podwieczorku. Po zaspokojeniu pierwszego głodu, dziecko, które zapalało danego dnia świeczkę do tego posiłku, rozpoczynało „gadający patyk” czyli wypowiedź kolejnych osób dotyczącą przebiegu dnia i samopoczucia, podczas której osoba mówiąca trzymała ozdobnie wystrugany patyk. Była to okazja do podsumowań i bliższego przyjrzenia się przeżyciom poszczególnych osób, a także związanych z nimi emocjom. Zdarzało się, iż dzieci dzieliły się wówczas przekonaniem na swój temat, które w szczególny sposób zwracały uwagę nauczycieli/opiekunów i stanowiły punkt wyjścia do dalszych oddziaływań wychowawczych.

Odnutowywałam niektóre z tych wypowiedzi w dzienniku obserwacji, zapisując na przykład: „Klaudia mówi «nie umiem rysować»” (Dz. o., 16.02.22), „Jurek trochę płacze i zapytany o to, mówi że «wpadło mu coś do oka»” (Dz. o., 07.11.22) czy „Błażej na podwieczorku mówi, że «jego życie jest niestabilne», a Michał, że jego «nieudane». Dopytuję co to znaczy. Michał mówi, że nie udaje mu się czegoś zrobić” (Dz. o., 11.10.22).

Poza kręgami, również codzienna komunikacja pomiędzy członkami społeczności, a szczególnie między nauczycielami/opiekunami a dziećmi, opierała się na rozpoznawaniu i nazywaniu pojawiających się emocji, parafrazowaniu, aktywnym słuchaniu i identyfikowaniu potrzeb, ale także na zachęcaniu do samodzielnego poszukiwania rozwiązań. Choć założyciel placówki negował metodyczne stosowanie Komunikacji Bez Przemocy, w codziennej pracy pedagogicznej, założenia tego podejścia w dużej mierze odzwierciedlały styl porozumiewania się panujący w przedszkolu.

Wiele placówek edukacji leśnej deklaruje stosowanie metody Marshalla Rosenberga w codziennej praktyce, między innymi w swoich mediach społecznościowych czy na stronach internetowych. Zasłyszane podczas badań dialogi czy komunikaty

uwzględniałam również w swoim dzienniku obserwacji. Notowałam między innymi, jak wspierano dzieci w szukaniu rozwiązań: „Pomagam dzieciom się skomunikować, np. gdy mówią «Poproszę pestki dyni», mówię żeby rozejrzeli się obok kogo jest miseczka z pestkami dyni i poprosili konkretną osobę” (Dz. o., 23.02.22). Dokumentowałam również pytanie o zgodę: „Marek (właściciel placówki) przechodzi obok nas (...) i pyta czy może spojrzeć co robimy. Pytam chłopaków, mówią, że tak. Marek ogląda i mówi, że piękna robota” (Dz. o., 11.05.22). Opisywałam także wzajemne identyfikowanie i rozumienie potrzeb: „Martyna przychodzi do mnie (siedzę przy stole pod sosną i robię listę na konsultacje rodziców) i pyta obrażona, czemu nie patrzę jak robi laleczkę. Mówię, że nie wiedziałam, że tego chce, i że robię coś dla rodziców” (Dz. o., 01.06.22).

Jednym z elementów wychowania do samowiedzy było także modelowanie prowadzone przez nauczycieli/opiekunów. Polegało ono m. in. na szczerym opisywaniu własnego samopoczucia i odczuwanych emocji. Niekiedy stanowiło również uzasadnienie podejmowanych lub ograniczanych w danym dniu działań, na przykład dorosły tłumaczył, iż nie będzie mógł podnosić dzieci lub uczestniczyć w zabawach ruchowych ze względu na ból pleców. Odnotowywałam takie zdarzenia w dzienniku, zapisując na przykład: „Staszek mówi na kręgu, że jest zmęczony i wszystko go boli” (Dz. o., 04.07.22). Praktykowano także przyznawanie się do błędu i przeproszanie dzieci za brak cierpliwości lub niedotrzymanie słowa, o czym wspominałam także w rozdziale 6.4.

Pogłębianiu samowiedzy w kontekście odczuć płynących z ciała, związanych z potrzebami fizjologicznymi, takimi jak potrzeba ruchu, odpoczynku lub snu, potrzeba skorzystania z toalety, głód czy pragnienie, ale także odczuwanie temperatury, sprzyjało przyzwolenie na współodpowiedzialność dziecka za podejmowane w tych zakresach decyzje. Wydaje się, iż rozbieżności dotyczące stopnia zaufania do tego rodzaju dziecięcych kompetencji były jedną z przyczyn odejścia od początkowej dobrowolności udziału w posiłkach czy odpoczynku, co omawiałam szerzej na początku niniejszego rozdziału.

Zmiana w spostrzeganiu dziecięcej samoświadomości polegała na przejściu od niemal całkowitego pozostawienia dzieciom decyzji o zaspokajaniu własnych podstawowych potrzeb do nakierowywania ich uwagi na własny stan. Kodem „decydowanie o własnym cieple” szczególnie często opatrywałam fragmenty moich notatek badawczych dotyczące ubioru dzieci. Zwłaszcza okresy przejścia z zimy do wiosny i z lata do jesieni pokazywały jak różne może być odczuwanie ciepła i zimna. Zapisywałam wówczas w dzienniku: „Mieciu jest w krótkim rękawku. {Jest 14 stopni}”

(Dz. o., 14.03.22), „Błazej i Anielka opalają się w majtkach na materacu pod drzewem. W słońcu jest naprawdę gorąco, jak latem” (Dz. o., 23.03.22) lub „Słońce grzeje coraz mocniej, dzieci rozbierają się. Niektórzy ściągają tylko kurtki i czapki, inni zostają tylko w spodniach, a na głowę zakładają sobie bluzki i na to kapelusze” (Dz. o., 12.04.22). O korzyściach płynących z oddania dzieciom możliwości decydowania o własnym ubiorze wspominali także rodzice. Jedna z mam zaznaczała:

Dwuipółletnie dziecko, nawet dwuletnie, bym zaryzykowała takie stwierdzenie, jest w stanie samo zadecydować, jak ma się ubrać. Może nie zrobi tego fizycznie, bo będzie mu ciężko założyć skarpetkę (...), ale on będzie wiedział, czy mu jest zimno, czy za gorąco. I jakby mu tylko pozwolić, zacząć od takich drobnostek, wziąć ten sweter ze sobą, ok, ale nie, «Masz założyć sweter, bo jest ci zimno», to on sam o tym zadecyduje, a od takich drobnostek się zaczyna decydowanie o samym sobie, tak? (R I/9).

Przegrzewanie dzieci często wskazywane jest w dyskursie publicznym jako cecha charakterystyczna dla polskich rodziców, o czym wspominałam szerzej w rozdziale 3.2.2, dociekając również potencjalnych przyczyn takiego stanu rzeczy. Jedna z moich rozmówczyń nawiązała do tego tematu podczas wywiadu:

(Dzieci) mogą się nauczyć też tego, żeby umieć samemu zadecydować, czy jest mi ciepło, czy zimno. Myślę, że tutaj szczególnie w Polsce, jesteśmy jako rodzice na to przewrażliwieni, lubimy opatulać swoje dzieci strasznie i je zaduszać. Natomiast dziecko musi chyba samo wiedzieć, czy jest mu ciepło, czy zimno. Musi się nauczyć dbać o siebie (R I/8).

Umiejętność dostrzegania własnych potrzeb, także dotyczących odpoczynku i zaspokajania głodu, wydaje się być szczególnie istotna w dobie medialnego nawoływania do ciągłego rozwoju i samodoskonalenia się, przy jednoczesnym nadmiarze dóbr. Wspominana już wcześniej możliwość samodzielnego nakładania posiłków i wyboru sposobu odpoczynku, a także zapewnienie atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji, miały także na celu uświadamianie dzieciom, ale również ich rodzicom, jak zaspokojenie podstawowych ludzkich potrzeb wpływa na minimalizację konsumpcjonizmu napędzanego ciągłym uczuciem braku. Kontynuacją, a jednocześnie dopełnieniem powyższych oddziaływań było wychowanie do poszanowania zasobów naturalnych oraz pracy innych.

8.5. Wychowanie do poszanowania zasobów i pracy innych

Osadzenie procesu edukacji w środowisku przyrodniczym sprzyjało możliwości ciągłej obserwacji relacji i powiązań zachodzących w świecie przyrody. Działając w ogrodzie, ale także dzięki pracom ręcznym i wytwarzaniu przedmiotów od podstaw, dzieci miały okazję doświadczyć jak wiele zasobów potrzebnych jest do codziennego życia w komforcie. Kolejną podkategorią, którą wyłoniłam z zebranych danych w obszarze oddziaływań wychowawczych było wychowanie do poszanowania zasobów naturalnych i pracy innych osób.

Zagadnienia dbałości o środowisko naturalne, edukacji dla zrównoważonego rozwoju czy wychowania ekologicznego, dominujące dyskurs publiczny, pojawiają się w programach nauczania, pakietach edukacyjnych czy szkoleniach dla nauczycieli różnych etapów edukacyjnych. Wiele z tych inicjatyw ma wysoką wartość aplikacyjną, jednak część z nich kończy się na teoretycznych opracowaniach sporządzanych na potrzeby realizowanych projektów i nie przekłada się na zmianę postaw ich odbiorców. Kluczowa wydaje się tu spójność (lub jej brak) między treściami nauczania a całościowym sposobem funkcjonowania placówki.

W przedszkolu leśnym, w którym prowadziłam badania, oddziaływania wychowawcze stosowane w obszarze rozwijania szacunku do wartości zasobów, przedmiotów i wykonanej pracy realizowano na wielu polach. Podstawę stanowił sposób organizacji przestrzeni przedszkola, której poświęciłam rozdział 7 niniejszej rozprawy. Do budowy i wykończenia obiektów znajdujących się na terenie placówki wykorzystano naturalne materiały takie jak drewno czy gliniane tynki. Zgodnie z pedagogiką waldorfską, w przedszkolu nie było tradycyjnych zabawek. Minimalizowano także używanie materiałów plastycznych czy pomocy dydaktycznych, skupiając się na trwałych przedmiotach z papieru, drewna, wełny czy szkła, co stanowi znaczącą kontrę do masowego stosowania we wczesnej edukacji plastikowych artykułów dekoracyjnych. Dzieci i nauczyciele/opiekunowie wytwarzali za to wiele przedmiotów ręcznie, niekiedy rozkładając pracę na kilka tygodni. Dzięki temu możliwe było doświadczenie jak wiele czasu i energii potrzeba, aby stworzyć coś samodzielnie.

Używanie naturalnych surowców, których etapy wzrostu można było wcześniej obserwować, pozwalało z kolei docenić wartość zasobów, takich jak woda czy gleba. Pomocne w tym zakresie były wszelkie prace ogrodnicze, wspomniane w poprzednim

rozdziale. Sezonowe plony z przedszkolnego ogrodu w zestawieniu z dostępnymi w sklepach niemal przez cały rok warzywami i owocami uprawianymi pod osłonami, w sztucznym oświetleniu, na syntetycznych podkładach i/lub w krajach oddalonych o tysiące kilometrów były źródłem wielu rozmów nauczycieli/opiekunów z dziećmi i refleksji. Pewnego dnia opisałam w dzienniku obserwacji przygotowywanie tortu urodzinowego z owocami przyniesionymi przez rodzica:

Szykujemy tort dla Alberta. (...) Jego mama przyniosła maliny, truskawki, winogrona, borówki i banany. Rzucił mi się w oczy kraj pochodzenia malin, widoczny na naklejce na opakowaniu. (...) Pokazuję dzieciom papierową mapę świata i czytamy po kolei skąd przyjechały do nas owoce. Maliny są z Maroka, truskawki z Hiszpanii, winogrona z RPA (!), a borówki z Peru (!). Pokazuję im gdzie jest Polska i wszystkie kraje, z których przyjechały do nas owoce (Dz. o., 31.01.22).

Wszystkie wymienione w powyższym cytacie gatunki (poza bananami) uprawiano także na terenie przedszkola, dzieci wiedziały więc kiedy zachodzi ich owocowanie w naszym klimacie.

Nauczyciele/opiekunowie zwracali także uwagę na sposób korzystania z wody i roślin podczas zabaw. Woda z opadów była w przedszkolu gromadzona w zbiorniku na deszczówkę. Można było używać jej do zabaw w piaskownicy, ziemi czy błocie, jednak jej głównym przeznaczeniem było nawadnianie ogrodu. Dorośli limitowali więc dostęp do niej na przykład podczas upałów lub długotrwałego braku opadów, co zmuszało dzieci do wzajemnego porozumienia w zakresie przebiegu zabawy oraz poszukiwania rozwiązań. Odnutowywałam tego rodzaju sytuacje w swoim dzienniku:

Czterech chłopców prosi mnie o wodę, bo chcą zrobić «klej» (z ziemi i wody) w wielkiej plastikowej beczce. Nalewam im wodę do dużej emaliowanej miski. Mówię im, że więcej wody nie chcę lać i niech dysponują nią mądrze. Potem słyszę jak dyskutują co zrobić z ostatnią konewką, która im została (Dz. o., 30.03.22).

Możliwość swobodnej eksploracji rozległego terenu przedszkola sprzyjała wykorzystywaniu roślin do zabaw tematycznych czy konstrukcyjnych. W tym przypadku nauczyciele/opiekunowie sprawdzali, czy zabawa nie przeobraża się w niszczenie przyrody, choć niekiedy trudno było uchwycić tę granicę. Zabawy polegające na masowym zrywaniu roślin, by za chwilę je porzucić mogły bowiem być jednym ze sposobów zapoznawania się dzieci z nimi. Korzystając z wiedzy przyrodniczej, dorośli starali się więc przekierowywać uwagę dzieci na skupiska roślin inwazyjnych lub ekspansywnie rozprzestrzeniających się. Zapisywałam wówczas:

Chłopcy zrywają nawłóć pospolitą, której jest u nas mało. Staszek (nauczyciel/opiekun) to zauważa i mówi, żeby się mnie spytali co to za roślina, bo «bardziej się znam». Pytam się po co im to. Mówią, że tkają i latają swoje bazy. Mówię im, żeby w takim razie zrywali przytulię, bo jest jej mnóstwo, tłumi inne rośliny, a w dodatku jej długie, czepliwe łodygi będą się do łątania świetnie nadawać. Proszą mnie o sekatory do ścinania. Potem wyszukują inne rośliny i pytają czy mogą ich trochę ściąć. Pozwalam im na ścinanie po troszku łatwo rozrastających się, powszechnych roślin (Dz. o., 29.06.22).

Ograniczając swobodę dzieci w tym zakresie zaznaczano również, że z wielu gatunków roślin korzystają oprócz ludzi także owady zapylające, ptaki oraz inne zwierzęta, traktując je jako pokarm lub budulec gniazd i schronień. Niekiedy ogród obfitował jednak nadmiarem plonów, którymi dzielono się z członkami przedszkolnej społeczności. Pewnego dnia zapisałam na przykład w dzienniku: „Staszek wykopuje maliny, które się nadmiernie rozrosły i wkłada je do naszykowanych przeze mnie kubłów. Stawiamy je pod bramą, przycinam je. (...) Na koniec dnia mówię rodzicom, że można sobie brać maliny spod bramy do wsadzenia w domowych ogrodach” (Dz. o., 28.03.22).

Kolejnym przejawem wychowania do poszanowania zasobów i pracy było przetwarzanie darów natury na różne sposoby. Przykłady takich działań także dokumentowałam w dzienniku, notując na przykład:

- „Robię trzepaczkę do dywanów z leszczynowych gałązek” (Dz. o., 02.03.22),
- „Robimy atrament z galasów³⁸” (Dz. o., 04.07.22),
- „Ucinam liście liliowca do suszenia, żeby móc wyplatać z nich koszyki i robić sznurek. Młodsze bliźniaki mi pomagają” (Dz. o., 05.10.22),
- „Hubert wystrugał dla taty patyk do przesuwania ubrań w wysokiej szafie, jak ja kilka miesięcy temu dla siebie do nowego mieszkania” (Dz. o., 15.11.22),
- „Skubiemy kwiaty lilaka na herbatkę utlenianą” (Dz. o., 06.06.22).

³⁸ Galasy są naroślami powstałymi w wyniku rozrostu tkanki roślinnej na liściach, gałęziach lub korzeniach. Galasy dębowe, powstające na liściach dębu po zaatakowaniu przez owada galasówkę dębiankę, wykorzystywane są m. in. jako surowiec barwierski, ale także fitoterapeutyczny (Bystry, 2019, s. 146).



Fot. 50. Wytwarzanie mioteł z brzozy



Fot. 51. Szycie koszyka z liści liliowca

Powyższe aktywności nie były podyktowane koniecznością wytwarzania codziennych sprzętów, którą kierowały się poprzednie pokolenia pozbawione dostępu do dzisiejszych wygód. Miały na celu przede wszystkim zwrócenie uwagi na zależność istot żywych, w tym człowieka od zasobów naturalnych i co za tym idzie, wykształcenie ich poszanowania oraz umiejętności odpowiedzialnego korzystania z nich. Dodatkowym celem było zaś przekazywanie niematerialnego dziedzictwa kulturowego i rozwijanie przekonania, że wiele przedmiotów codziennego użytku można wykonać samodzielnie, małym kosztem, z lokalnie dostępnych surowców.

Wszelkie przedmioty i dobra, które wymagały przetworzenia, starano się naprawić, wykorzystać wtórnie, wymienić lub oddać, zgodnie z zasadami gospodarki o obiegu zamkniętym czy z zasadą dzielenia się nadmiarem, wywodzącą się z permakultury. Utrzymaniu przestrzeni przedszkola w jak najlepszym stanie sprzyjało wspólne dbanie o nią. Polegało ono na wspomnianym już sprzątaniu terenu, ale także drobnych naprawach i pracach konserwatorskich, w których niekiedy także brały udział dzieci. Odnotowywałam na przykład: „Mieciu i Anieli zabezpieczają olejem drewniane słupy wiaty, żeby nie chłonęły tak wody podczas opadów. Zamieniają się potem z resztą dzieci” (Dz. o., 20.09.22), „Kiedy pierwsze dziecko wychodzi do domu z mamą, słysząc jak

zawiasy w furtce skrzypią. Marek przynosi smar i idzie z dziećmi nasmarować zawiasy i zamek” (Dz. o., 23.03.22) lub „Naprawiam szklarnię z Michałem, bo zerwał folię, którą wczoraj przybijałam do drewnianej konstrukcji” (Dz. o., 27.04.22).



Fot. 52. Konserwacja wiaty przez dzieci

Produkty papierowe, których w placówkach edukacyjnych zużywa się duże ilości, takie jak makulaturowe ręczniki czy porzucone rysunki, trafiały na kompostownik, razem z resztkami żywności. Opisywałam te codzienne działania w dzienniku, notując: „Idę z Lidką na kompost” (Dz. o., 24.01.22) czy „Idziemy z wiadrem na kompost, pokazuję (dzieciom), w które miejsce mają teraz wyrzucać odpadki” (Dz. o., 21.02.22). Kartony i tektura z opakowań wykorzystywane były z kolei do ściółkowania grządek w ogrodzie. Zwracano także uwagę dzieciom, aby oszczędnie używały powyższych surowców, zarówno podczas wycierania rąk, jak i tworzenia rysunków. Niekiedy w pośpiechu potrafiły one bowiem wyciągać z podajnika całe garście ręczników lub rysowały na kartce kilka kresek i sięgały bez zastanowienia po następny arkusz papieru.

Ważnym aspektem było także wykorzystywanie przedmiotów używanych, „z drugiej ręki”. Część z nich przynosili do placówki rodzice, najczęściej po gruntownych porządkach domowych lub jako odpady z zakładów pracy. Były to na przykład stare pojemniki i naczynia do zabawy, ale także ścinki materiałów lub akcesoria pasmanteryjne, odpady stolarskie czy artykuły biurowe, a także ubrania i książki dzieci. Wiele

przedmiotów traktowanych przez innych jako zużyte, niepotrzebne dostarczał do przedszkola również sam właściciel. Nauczyciele/opiekunowie skupiali się zaś na wewnętrznym wtórnym obiegu materiałów, na przykład przetwarzając stare rysunki na papier czerpany czy wykorzystując tekturowe pudła po przesyłkach lub opakowania spożywcze do zajęć z dziećmi. Istnienie i wykorzystanie tego typu przedmiotów dokumentowałam w swoich notatkach, zapisując na przykład:

- „Mama Klaudii przywiozła jej stare spodnie gumowe i pyta, czy się nam przydadzą jako zapasowe, mówię, że tak i dziękujemy, a ona zanosí je do pudła ze wspólnymi ubraniami” (Dz. o., 07.03.22),
- „Idziemy obejrzeć starą, sklepową wagę szalkową, którą Marek przywiózł kiedyś do przedszkola ze złomu z myślą o szkole albo zerówce” (Dz. o., 09.01.23),
- „Idziemy na «Dębowy raj», bierzemy ze sobą plandekę i linę. Plandeka to stary baner reklamowy przedstawiający samochód. Marek dostał go kiedyś za darmo w supermarkecie. Na miejscu rozwieszamy plandekę między drzewami, robiąc z niej dach nad kocem. (...) Jemy obiad i pakujemy się. Rozkładamy plandekę na ziemi i zapraszamy dzieci «do samochodu» na bajkę. Dzieci siadają na przedstawionym na fotografii na plandecie aucie, udają, że zapinają pasy” (Dz. o., 21.04.22),
- „Dzieci wzięły stary ogarek (zmieniliśmy świeczkę na nową) i podzieliły się nim na kilka części. Zbieram takie resztki wosku do pudła, żeby przetapiać to na nowe świece. Poprosili mnie o więcej wosku więc daję im jeszcze kilka kawałków. Sprawdzają co się stanie z woskiem pozostawionym na słońcu i w gorącej wodzie” (Dz. o., 16.05.22).

Jak widać w powyższych przykładach, wykorzystanie używanych przedmiotów, traktowanych zazwyczaj jako odpady, nie tylko nie ograniczyło dzieciom możliwości zabaw, ale także wpłynęło na rozwój ich wyobraźni i kreatywności, przyczyniając się do samodzielnego inicjowania aktywności badawczych i zabaw tematycznych.



Fot. 53. Waga ze złomowiska

Rodzice również zaczęli wymieniać się między sobą używanymi ubraniami dzieci, ale także swoimi, zabawkami czy książkami. Niektórzy zaczęli także szerzej korzystać ze sklepów z używaną odzieżą. Jedna z mam wspomniała w wywiadzie: „Kupujemy odzież używaną, bo ja sobie bardzo cenię w ogóle z drugiej ręki rzeczy i tak też w domu mamy, że raczej kupujemy używane rzeczy, jeśli chodzi o ubrania” (R I/6). Inna rozmówczyni także opisała podobne praktyki:

R I/10: Ja nowe (ubrania) kupiłam tylko raz jak byli mali. Teraz to ja najwięcej kupuję na OLX. Coś tam udało mi się dostać w używanej odzieży, ale ja głównie kupuję na OLX, to jest najłatwiejszy sposób.

Badaczka: A z rodzicami jakoś się wymieniacie?

R I/10: Dostałam dużo ubranek od bliźniaków.

Z czasem dzielenie się dziecięcymi ubraniami starszych stażem rodzin z nowo dołączającymi do przedszkolnej społeczności stało się normą, a kadra zachęcała, aby przed zakupem odzieży zapytać o nadwyżki w tym zakresie pozostałych rodziców.

Dopełnieniem procesu wychowania do oszczędnego gospodarowania zasobami, opartego na obserwacji, naśladownictwie i doświadczeniu, były baśnie i bajki wybierane przez nauczycieli/opiekunów i opowiadane przez nich podczas poobiedniego odpoczynku.

Często traktowały one o prostocie życia, gromadzeniu zapasów przez zwierzęta i ludzi, uzależnieniu od praw przyrody, ale także o chciwości i zachłanności, kończących się dotkliwą nauczka losu.

Wszelkie powyższe oddziaływania odbiegały od codziennego stylu życia znacznej części dzieci i ich rodziców. Wysokie chesne, usytuowanie poza granicami miasta z ograniczonym dojazdem komunikacją miejską, skrócone godziny otwarcia, konieczność zaopatrzenia dziecka w liczne, dodatkowe akcesoria, a także propagowanie wiedzy o alternatywnych nurtach edukacji w określonych przestrzeniach społecznych, wpływają na nie do końca zamierzoną elitarność przedszkoli leśnych. To z kolei sprawia, iż wśród rodziców wybierających je dla swoich dzieci, znajdują się w większości osoby zamożne, mogące sobie pozwolić na spełnianie większości potrzeb i zachcianek swoich, jak i dzieci.

Niespójność wartości w obrębie prostoty życia i minimalizmu była szczególnie widoczna na początkowym etapie wchodzenia w przedszkolną społeczność. Z czasem jednak rodziny przejmowały niektóre z propagowanych w placówce postaw i działań. Jednocześnie dla wielu dzieci przedszkole było jednym z niewielu miejsc, w których mogły one doświadczyć wyczekiwania, oszczędzania, limitowania dóbr, odmowy lub wysiłku i samodzielnej pracy, często także na rzecz innych. Działania te stanowiły próbę ograniczania ponadnormatywnego względem etapu rozwoju egocentryzmu dziecięcego wzmacnianego przez środowisko domowe, a także media czy marketing. Jednocześnie miały na celu wskazywanie możliwie równoważnego z innymi istotami miejsca człowieka w ekosystemie, negując antropocentryczną perspektywę.

8.6. Wychowanie do wspólnotowości

Wspólnotowość była jednym z filarów koncepcji pedagogicznej przedszkola, wskazywanym przez założyciela, ale urzeczywistniającym się także w obserwowanych przeze mnie działaniach całej społeczności. Oddziaływania wychowawcze w tym obszarze polegały na kształtowaniu aktywnego uczestnictwa w grupie i odnosiły się w głównej mierze do dzieci, ale częściowo także do ich rodziców oraz otoczenia społecznego placówki. Co więcej, wychowanie do wspólnotowości nie ograniczało się do wspólnoty ludzi, lecz całego środowiska przedszkola leśnego, do którego należały także inne istoty żywe czy nieożywione składniki ekosystemu.

Założenia te realizowano poprzez rozwijanie współodpowiedzialności za miejsce i swoje zachowanie, stwarzanie warunków do współpracy oraz poprzez komunikację uwzględniającą opinię wszystkich uczestników społeczności.

Współodpowiedzialność za miejsce

Współodpowiedzialność za funkcjonowanie przedszkola rozwijano poprzez dyżury dzieci i rodziców, wspólne dbanie o przestrzeń czy sprzątanie. O aktywnościach tych wspominałam już we wcześniejszych rozdziałach, wskazując jednocześnie na ich rolę w kształtowaniu samodzielności. Ważną funkcję w tym obszarze pełnił również udział dzieci w innych czynnościach dnia codziennego, niezaplanowany i podejmowany z potrzeby chwili. Działania te polegały między innymi na wspieraniu dorosłych w sprzątaniu domku, które z założenia należało do ich obowiązków. Odnotowywałam w dzienniku na przykład:

Rodzice przyjeżdżają, zostaje troje dzieci. Mówię im, że muszę posprzątać i pytam, czy chcą myć podłogę. Chce Matylda i Mieciu, daję im dwa mopy, myję podłogę w kuchni i szatni. Lidka siedzi na ławce w kuchni i obserwuje. Ja myję w tym czasie toalety (Dz. o., 08.03.22).

Inne czynności dotyczyły przygotowywań do codziennych aktywności, takich jak malowanie czy pieczenie bułek, ale także do spożywania posiłków. Dokumentowałam ich przebieg w notatkach badawczych, zapisując: „Daję Michałowi butelki z farbą i proszę o dolanie do słoiczków dla dzieci” (Dz. o., 08.03.22), „Stanisław (nauczyciel/opiekun) z Marysią i Jasią robią ciasto na bułki na jutro” (Dz. o., 10.05.22) czy „Klaudia robi ze mną surówkę na obiad” (Dz. o., 01.03.22).

Zdarzało się także, iż dzieci pomagały w innych pracach technicznych, takich jak rozładunek drewna opałowego lub przesyłek kurierskich, co również uwzględniałam w swoich zapiskach, wspominając: „Robimy z dziećmi «węża» od drzwi wejściowych do kominka i podajemy sobie drewno” (Dz. o., 02.01.23) lub „Czterech chłopców wiezie taczka paczki do drugiej grupy. Kurier przywiózł je dziś rano” (Dz. o., 30.03.22).

Powyższe aktywności bazowały na zaciekawieniu dzieci, a nie na chęci wyręczania się ich pracą przez dorosłych. Szczególnie dotyczyło to najmłodszych, dla których wszystko w przedszkolu było nowe i interesujące, a chęć naśladownictwa i podejmowania samodzielnych prób działania podyktowana była naturalnym etapem rozwoju. Pewnego dnia zanotowałam w dzienniku fragment rozmowy z jedną z dziewczynek na ten temat:

Podczas podwieczorku Aniela pyta mnie czemu my musimy z Markiem (drugim nauczycielem/opiekunem) sprzątać domek. Pytam, jak myśli, mówi, że może one (dzieci) by mogły, ale temat się urywa. Na początku, kiedy dzieci były młodsze, chętnie pomagały w odkurzaniu i mopowaniu podłogi (Dz. o., 28.11.22).

Z rozmów prowadzonych podczas ogólnopolskich spotkań kadr leśnych przedszkoli wynika, iż w wielu placówkach tego typu obowiązek wykonywania prac wykraczających poza czynności opiekuńczo-wychowawcze spoczywa na nauczycielach/opiekunach. Rezygnacja z usług firm sprzątających czy z zatrudniania dodatkowych osób odpowiedzialnych za prace techniczne lub przygotowywanie posiłków często podyktowana jest względami finansowymi, ale ma także walor wychowawczy.

Podobne praktyki, kształtujące poczucie współodpowiedzialności i obowiązku, nazywane *Gakko Soji*, stosuje się w szkołach japońskich, gdzie uczniowie przy wsparciu nauczycieli sprzątają klasy i wspólne przestrzenie, a nawet wydają posiłki w stołówce (Nakanishi i King, 1997; Polak, 2015). Niestety, wprowadzenie takich rozwiązań na szerszą skalę wydaje się w naszym kraju niemożliwe, ze względu na oczekiwania rodziców, a przede wszystkim obowiązujące przepisy prawne związane z bezpieczeństwem sanitarnym i higieną.

Przedszkola leśne, podobnie jak standardowe placówki, w których w trosce o wychowanie do samodzielności i wspólnotowości prowadzi się na przykład zajęcia czy warsztaty kulinarne, kiermasze lub pikniki, ryzykują więc ewentualnymi sankcjami. Obawa przed nimi bywa z kolei powodem unikania promocji tego typu działań na przykład w mediach społecznościowych placówek, mimo świadomości korzyści z nich płynących.



Fot. 54. Chłopiec mopujący podłogę

Stwarzanie warunków do współpracy

Aktywne uczestnictwo i działanie na rzecz przedszkolnej społeczności umożliwiało także wspieranie dzieci w poszukiwaniu rozwiązań pojawiających się trudności, m. in. poprzez tutoring rówieśniczy oraz stwarzanie możliwości współpracy. Nauczyciele/opiekunowie zachęcali dzieci, aby przed zwróceniem się o pomoc do dorosłego szukali wsparcia u bardziej doświadczonych rówieśników. Dotyczyło to czynności samoobsługowych, jak założenie rękawiczek czy odkręcenie słoika z farbą, ale także zabaw i aktywności inicjowanych przez dzieci. Pewnego dnia, podczas przygotowywania tortu urodzinowego, zanotowałam na przykład:

Proszę Jurka, żeby przyniósł taboret z sali obok, bo dziewczyny wzięły kilka do zabawy, ale on nic nie robi. Mówię, że może poprosić kogoś o pomoc, albo iść razem np. z Michałem (który jest obok i często bawią się razem). Jurek szeptem mówi Michałowi, żeby ten wziął taboret. Michał idzie do dziewczyn, Jurek bierze od niego taboret, przysuwa do mnie i wchodzi.

Innym razem zaobserwowałam rówieśnicze wsparcie w robótkach ręcznych:

Po zakupie, Klaudia chce robić ptaszki z włóczki, mówię jej, że może wziąć torbę z włóczkami z szatni i dać jej nożyczki i kartonik do nawijania. Sama wszystko robi i woła mnie tylko na koniec, żeby pomóc jej związać ptaszka. Blanka z drugiej grupy też się zainteresowała i chciałaby zrobić ptaszka, mówię więc, że może Klaudia jej pokaże, bo dobrze już umie to robić i Klaudia chętnie ją instruuje, wołają mnie też dopiero na ostatni etap, żeby pomóc robić supełki (Dz. o., 21.02.22).

Wychowanie do wspólnotowości opierało się także na tworzeniu klimatu współpracy. Podczas prowadzenia badań nie zaobserwowałam w przedszkolu właściwie żadnych przejawów rywalizacji wywoływanej przez nauczycieli/opiekunów. Sporadycznie zdarzało się, że dzieci same inicjowały tego rodzaju zabawy lub konkurowały z rówieśnikami podsycane komentarzami rodziców.

Przestrzenią sprzyjającą rozwojowi współpracy okazało się środowisko naturalne, a także organizacja terenu placówki pozbawiona jednoznacznych zabawek i zachęcająca do działania zespołowego, o czym wspominałam szerzej w rozdziale siódmym.

Socjokracja

Kolejnym ważnym obszarem kształtowania wspólnotowości była komunikacja oparta o socjokrację. Termin ten stworzył w 1851 roku August Comte, sugerując, iż rządy

sprawowane przez socjologów, oparte o metody naukowe, mogłyby zaspokoić potrzeby wszystkich klas.

Socjokracja jest metodą zarządzania opartą na czterech zasadach: zgody, kręgów, socjokratycznych wyborów i podwójnego połączenia. Decyzje podejmowane są w kręgach skupiających niewielką liczbę osób, na podstawie wyrażenia zgody lub braku sprzeciwu przez każdego z członków społeczności. Socjokratyczne wybory polegają na otwartym doborze osób do poszczególnych ról, opartym na zasadzie ogólnej zgody, zamiast większości głosów. Podwójne połączenie zapewnia z kolei przepływ informacji pomiędzy kręgami. Kręgi połączone są przez co najmniej dwie osoby - ich liderów oraz wybranych przez krąg reprezentantów, zapewniając równowagę, niezależnie od wielkości organizacji.

Pierwszego praktycznego wdrożenia socjokracji, w oparciu o zasady i praktyki kwadrów dokonał w 1926 roku holenderski pedagog reformatorski Kees Boeke. Założył on szkołę *Werkplaats* (Dziecięcy Warsztat Społecznościowy), w której nauczyciele i uczniowie byli traktowani jako równoprawni uczestnicy, wspólnie podejmujący decyzje dotyczące funkcjonowania placówki na zasadzie ogólnej zgody. W 1945 roku opisał on socjokrację jako ewolucję demokracji w eseju zatytułowanym „Demokracja taka, jaką mogłaby być” (Bockelbrink i in., 2017; Osorio i Shread, 2021, s. 2–3; Villines, b.d.; Wilder, 2022, s. 2).

Ze względu na oddzielne funkcjonowanie w badanej placówce dwóch grup przedszkolnych oraz ich małą liczebność (maksymalnie 16 dzieci oraz 2-3 nauczycieli/opiekunów w ciągu dnia), wszelkie ustalenia toczyły się w obszarze jednego kręgu, uwzględniającego wszystkie obecne danego dnia dzieci i członków kadry. Socjokratyczne podejmowanie decyzji odbywało się cyklicznie w każdy czwartek – Dzień Lasu, w celu ustalenia miejsca wyprawy, a także w razie potrzeb grupy podczas tzw. „spotkań ustaleniowych”. Przebieg tych kręgów opisałam na stronie 279.

Dzielenie się z innymi

Kolejnym przejawem tego procesu było modelowanie polegające na dzieleniu się z innymi. Kodem tym opatrywałam zapisy w dzienniku obserwacji dotyczące zarówno ludzi, jak i innych aktorów pozaludzkich. Opisywałam na przykład zwracanie uwagi na sprawiedliwy podział podczas posiłków: „Jemy podwieczorek, dzieci rzucają się na ogórki i jabłka, zwracamy im uwagę, żeby wystarczyło dla wszystkich, bo niektórzy biorą kolejne kawałki mając pełną buzię” (Dz. o., 17.05.22). Wiele notatek dotyczyło także

uwzględniania drugiej grupy. Odnotowywałam: „Kroimy wszyscy jabłka i robimy sok w wyciskarce. Jeden słój robimy dla drugiej grupy (Dz. o., 13.09.22) lub „Mówię, że upieczemy pierniczki dla obydwu grup” (Dz. o., 19.12.22).

Wspólnota poszerzona

Jednym ze sposobów wychowania do wspólnotowości poszerzonej był sposób organizacji przestrzeni przedszkola zwiększający lokalną bioróżnorodność i uwzględniający potrzeby innych organizmów, któremu poświęciłam rozdział siódmy (w szczególności jego końcową część), a także opisane w poprzednim rozdziale wdrażanie do poszanowania zasobów. W dzienniku obserwacji zamieszczałam także opisy oddziaływań wychowawczych odnoszących się do pozaludzkich członków społeczności: „Poniedziałek, Dzień Ogrodu: Wyrывamy rozrastające się jeżyny i resztki kukurydzy, a kolby zostawiamy dla ptaków na zimę” (Dz. o., 07.11.22) lub „{Jest -5°C, od wczoraj cały czas pada śnieg, zalega już jego duża warstwa na ziemi}. (...) Dzisiaj jest dobry dzień na rozpoczęcie dokarmiania ptaków w ogrodzie” (Dz. o., 12.12.22).

Odnotowywałam także działania pacyfikujące próby dręczenia zwierząt (w tym owadów), na przykład:

Michał i Aniela podlewają wszystko. Reszta obok rozwala motyką spróchniałe pieńki i większe kawałki drewna, które wybrałam z ziemi i odłożyłam do ściółkowania. Znajdują żerujące w drewnie owady i oglądają je, Błażej chce je «rozwalać», ale proszę go, żeby ich nie zabijać, bo sprawiają, że drewno szybciej się rozkłada, a takie drewno bardzo się przyda w ogrodzie (Dz. o., 14.03.22);

Hubert z Jurkiem i Anielą znaleźli jaszczurkę i chcieli ją męczyć, ale im nie pozwoliliśmy” (Dz. o., 15.09.22).

Niekiedy do interwencji włączały się dzieci. Zapisywałam wówczas:

Albert z Maksem i Oktawią kucają przy kałuży i są długo podejrzanie cicho. Idę spod wiaty zobaczyć co robią, a Oktawia mówi, że oni topią mrówki. <Jestem ciekawa czy coś im mówiła>, bo zawsze ratuje ślimaki itp. Mówię chłopakom, że nie chcę żeby tu kogokolwiek topili, i że może mogą zrobić most mrówkom jak chcą bawić się z nimi i wodą (Dz. o., 30.06.22).

Eksperymentowanie z innymi organizmami jest częstą aktywnością dzieci w wieku przedszkolnym, o ile znajdują się one w zapewniającym taką możliwość środowisku. Według Gołaszewskiego, cele takich eksperymentów są poznawcze i nie wykluczają jednoczesnego zamiłowania do przyrody. Jak pisze autor: „Jeśli coś dziecku podoba się,

chce ono coś bliżej poznać, nie waha się wówczas przed zniszczeniem, ponieważ nie uświadamia sobie, że kwiat czy motyl są piękne tylko wtedy, gdy są żywe” (Gołaszewski, 1972, s. 19–20). Celem wychowawczym nie była jednak w tym przypadku ochrona piękna dla ludzkich oczu, lecz ochrona życia w każdej formie.

Psychologia tłumaczy takie zachowania etapem rozwoju empatii i brakiem zrozumienia odczuwania bólu przez zwierzęta. Zwraca się także uwagę na możliwe naśladownictwo zachowań innych osób (Kielar-Turska, 2014, s. 104–107; Schaffer, 2018, s. 156–160). Istnieją także odniesienia do ewolucyjnych uwarunkowań odczuwania empatii i współczucia do innych gatunków. Wyniki badań wskazują, że im bliższy ewolucyjnie jest nam dany gatunek, tym większą empatię i współczucie jesteśmy mu w stanie okazać. Większe zrozumienie wykazujemy więc w stosunku do ssaków, niż ryb, gadów, płazów, owadów, nie wspominając nawet roślin (Miralles i in., 2019).

Antropomorfizacja przyrody

W miarę rekonstruowania wiedzy o przyrodzie, na podstawie bezpośrednich doświadczeń i obserwacji, ewentualne wcześniejsze lęki przyrodnicze dzieci zdawały się zmniejszać. Dzieci uczyły się rzeczywistych reakcji zwierząt czy roślin poprzez te międzygatunkowe kontakty. Widziały, jak ucieka spłoszona sarna i uczyły się obchodzić z pokrzywą, aby nie pozostawiała na skórze swędzących bąbli. Stopniowo coraz częściej upominały się nawzajem, aby nie niszczyć roślin i nie męczyć zwierząt. Notowałam wówczas na przykład: „Jasia i Lidka mówią Reni, żeby nie łapała motyli, bo tak nie można” (Dz. o., 31.05.23).



Fot. 55. Wsparcie dla pomidora



Fot. 56. Wspólne jedzenie orzechów

Wiele działań chroniących przyrodę wiązało się z odczuwaniem empatii wynikającej z antropomorfizacji roślin czy zwierząt. Wydaje się jednak, iż starsze dzieci rozumiały, że cechy kojarzone z typowo ludzkimi przymiotami, są w istocie przejawami innych procesów biologicznych. Pewnego dnia obserwowałam na przykład sześcioletnią dziewczynkę, która najpierw dotykała gładkiej kory drzewa dłońmi, a następnie przytulała się do pnia, mówiąc, że drzewo jest ciepłe. Uśmiechała się przy tym błogo i przymykała oczy. Wyglądała, jakby przytulała się do bliskiej osoby. Wiedziała jednak, że nie jest to ciepło pochodzące z wnętrza, tak jak w przypadku ciała przytulanego człowieka, ale efekt nagrzania kory w promieniach słonecznych (Dz. o., 11.04.23). Dzieci zdawały się więc dostrzegać, że różne istoty żyją na swój sposób, odmienny od człowieka, i traktowały te spostrzeżenia jako wystarczający powód otaczania pozaludzkich innych ochroną. Odnutowywałam sytuacje tego rodzaju w dzienniku, zapisując na przykład:

- Klaudia bierze małą łopatkę i wykopuje krokusa rosnącego pod drewnianym wieszakiem. Mówi, że go przesadzi, żebyśmy go nie zniszczyli trzepiąc dywany. Używamy tego wieszaka też jako trzepaka. Od razu myślę, że ten krokus zwiędnie i mówię jej, że się o to martwię, ale szybko się reflektuję i pozwalam jej samej to sprawdzić. Nie mam też wcale pewności czy mam rację. Potem bierze małą

konewkę i podlewa przesadzonego krokusa i kilka innych, które już wyrosły (Dz. o., 17.03.22),

- Maks i Albert znaleźli pająka w swoim wulkanie z piachu i robią parasol dla niego, żeby nie zmókł w deszczu (Dz. o., 08.06.22),
- Igor łupie orzechy i częstuje kury i nas (Dz. o., 26.01.22),
- {Przyszło duże ocieplenie, rano jest 7°C, brak opadów, zachmurzenie 3, w ciągu dnia ma być 10°C}. Dzieci zauważają, że obudziły się pszczoły, pająki i biedronki i spod liści widać młode listki pokrzywy i pąki na czarnym bzie. Mówią, że «zwierzęta myślą, że już wiosna i to niedobrze, bo potem padną z zimna, jak wróci śnieg». Hubert przykrywa fiołka, którego mu pokazałam suchymi liśćmi i mówi, że «teraz nie zmarznie» (Dz. o., 02.01.23).

Wyznaczanie i egzekwowanie zasad współzycia

Kluczową rolę w uczeniu rozumienia i szanowania perspektywy innej niż własna pełnili nauczyciele/opiekunowie wyznaczający zasady i granice współzycia w grupie. Ich uważne obserwacje stanowiły punkt wyjścia do wzmacniania pożądanych zachowań, a także ponoszenia konsekwencji przez osoby łamiące ustalenia i przekraczające granice innych. O potrzebie tego rodzaju przewodnictwa wspominali także rodzice podczas wywiadów.

Uzgadnianie zasad

Ciekawym przykładem wpływu wychowawcy na proces egzekwowania przyjętych w danej społeczności norm jest jedna z moich notatek badawczych, ukazująca jak różnie rozumiano pozornie tożsame zasady. Ze względu na małą liczebność obydwu przedszkolnych grup, niekiedy łączono je na część dnia. Podczas jednej z takich sytuacji zapisałam: „Do końca dnia jesteśmy razem z drugą grupą. Ciągłe musimy coś między sobą ustalać i dopytywać, jak coś robimy, jak to jest «u was w grupie» itp., chociaż teoretycznie mamy takie same zasady” (Dz. o., 08.12.22).

Rodzice wspominali, że do podobnego uzgadniania zasad dochodzi w ich domach, w których nie zawsze obowiązują przedszkolne reguły. Jedna z mam opisała:

Na przykład Jurek ma tak, może to nie są zasady, ale mówi czasem, to co ja słyszę, że w przedszkolu jest, a propos na przykład, no nie wiem, czy dzielenia się, czy ustalania - kto teraz na przykład używa tej książki (R I/2/N).

Wskazywano także na różnorodność w zakresie obowiązujących zasad w poszczególnych placówkach leśnych, podkreślając ich heterogeniczność. Jedna z mam zaznaczyła w wywiadzie: „Jednak każda leśna placówka ma swoje jakby... zasady, na jakich funkcjonuje i też jakby i przedszkole, i szkoła też rządzą się troszeczkę innymi prawami” (R A/2).

Różnice zauważalne przez rodziców mających styczność z kilkoma leśnymi przedszkolami dostrzegałam także podczas wymiany doświadczeń z kadrami pozostałych placówek tego typu w kraju. Dotyczyły one głównie zasad współżycia w społeczności, pojmowania wolności czy pozycji człowieka względem innych gatunków. W części przedszkoli i szkół leśnych przyjmuje się perspektywę antropocentryczną, skupiając się na korzyściach płynących z przebywania w naturze dla rozwoju ludzi, szczególnie dzieci, podczas gdy pozostałym bliższa jest koncepcja symbiocenu. Jak wspominałam w poprzednich rozdziałach, istnieją bowiem zarówno przedszkola leśne, w których stosuje się dietę wegańską czy wegetariańską, jak i takie, w których spożywa się mięso. W niektórych miejscach organizuje lub pozostawia się przestrzeń tworząc warunki sprzyjające rozwojowi bioróżnorodności, a w innych stosuje się opryski zwalczające owady. Istnieją także placówki łączące te sprzeczne perspektywy, a powody takich działań są złożone.

Wychowanie do wspólnotowości, realizowane w badanej placówce, w dużej mierze uzależnione było od konkretnej sytuacji i nauczycielskiego modelowania. Odnotowywałam zarówno przypadki wzorcowych ustaleń wśród dorosłych, jak i łamania zasad, kończące się przyznaniem się do popełnionego błędu przed dziećmi. Zapisywałam na przykład: „Klaudia pyta, czy może pójść do drugiej grupy pojeździć na ich torze rowerowym. Mówię, że ja się zgadzam, ale żeby zapytała co Karolina i Basia (nauczycielki/opiekunki z drugiej grupy) o tym sądzą. Dziewczyny się zgadzają” (Dz. o., 07.03.22). Innym razem notowałam:

Aniela zwraca mi uwagę, że mam łańcuszek, a w przedszkolu nie nosimy nic na szyi dla bezpieczeństwa. Coś tam się wykręcam, że ja nie wchodzę na drzewa, a jakbym musiała wejść po kogoś to bym zdjęła, ale <uświadamiam sobie, że ma rację i gadam bez sensu>. Mówię jej, że faktycznie ma rację i będę zostawiać go w domu (Dz. o., 25.10.22).

Ważnym działaniem wychowawczym, które zaobserwowałam, było także dawanie dzieciom przestrzeni na ćwiczenie porozumienia. Możliwość rozwoju tej umiejętności

poprzez podejmowanie prób dochodzenia do konsensusu przedkładano nad organizowane przez dorosłych zajęcia edukacyjne. Odnotowywałam na przykład:

Rozmawiamy z Markiem (drugim nauczycielem/opiekunem), że nie będziemy wrywać Maksa na klub sześciolatka, bo jest dziś tylko on z klubowiczów, a akurat jest w trakcie dobrej zabawy z Mieciem i Michałem, co nie zdarza się często, a Maks potrzebuje takich zabaw i negocjowania zasad w ich trakcie, ustępowania i czekania na swoją kolej (Dz. o., 23.03.22).

Stawianie granic

O roli dorosłego w wyznaczaniu zasad współżycia i stawianiu granic wspominali także licznie rodzice uczestniczący w badaniu. Jedna z mam krótko wyraziła swoją opinię, stwierdzając: „Ja jednak jestem zwolenniczką zasad, no bo to dziecko nie wie jeszcze co jest dobre, a co jest złe. No to jest rola jakby dorosłego, żeby mu powiedzieć” (R A/2). Na konieczność wskazywania właściwego postępowania w odniesieniu do wszystkich członków grupy, także własnej córki, zwróciła uwagę kolejna z moich rozmówczyń:

Ja uważam, że jednak ten opiekun, przewodnik jest do czegoś potrzebny i jak się dzieją już takie rzeczy, np. wiesz, jak dochodzi do rękoczynów, to fajnie żeby on jednak wkroczył. I to dla mnie nie jest tak, że (...) moje dziecko ma sobie kogoś uderzyć (...) bo to jest jej wolność, tak? (...) Jakby nie ma pozwolenia na pewne rzeczy, (...) po to jest ten dorosły, żeby jednak gdzieś tam powiedział «stop» i jakoś jednak nazwał pewne rzeczy po imieniu, (...) że to są przekroczone granice, no i już tak po prostu nie można (R A/3).

Temat granicy pomiędzy przymusem, kontrolą a swobodą i wolnością poruszałam już we wstępie do niniejszego rozdziału. Podjęła go także jedna z uczestniczek badania, wykonująca obowiązki pomocy nauczyciela/opiekuna, wspominając:

Widzę, że tutaj (...) macie tak mocno przegadane, że po prostu pewne rzeczy są niedopuszczalne. I tu nie jest już przestrzeń rozmowy. Jest taka uważność duża na dziecko, ale nie w takim jakby wynoszeniu go na piedestał, że teraz się jemu jakoś po prostu bardzo oddaje pokłony i służy tylko dlatego, że on jest dzieckiem. Tylko to, że właśnie, że jest taki porządek. Więc widzę tu ogromne działanie świadome człowieka dorosłego. A nie tylko tego, że (...) generalnie jest fajnie, bo właśnie jest las. No, bo w lesie też dochodzi do różnych rzeczy nieciekawych. (...) Czyli po prostu nazywanie pewnych rzeczy po imieniu, że one nie mogą mieć miejsca, one są po prostu przekroczeniem. A pewnie też ten wyłom taki od systemu, że już

wszystko na nie, wszystko na nie, może powodować taką frywolność, że wiesz, «No ja mam tak, dla mnie to jest okej», wiesz, (...) czyli tego relatywizmu. (...) W ogóle różne rozumienie pojęć no to jest wielkie wyzwanie (N3).

O spójności przekazu i nienaruszalności pewnych ustaleń wspomniała także jedna z mam w następujących słowach: „Na pewno, jeżeli chodzi o relacje z rówieśnikami, to też jest tak tutaj dużo, dużo, nacisk jest taki, bardzo jest to pilnowane, żebyśmy byli w takim wzajemnym szacunku do siebie, do nienaruszania tej, zasad i przestrzeni drugiej osoby” (R I/3).

Interwencje w sytuacji naruszania zasad

Wiele opisów stawiania granic przez nauczyciela/opiekuna znalazło się także w dzienniku obserwacji. Część dotyczyła zachęcania do samodzielnej oceny sytuacji i rezygnacji z podążania za zachowaniem innych dzieci. Odnotowałam na przykład:

Matylda z mamą i Klaudia obierają warzywa. Klaudia namawia na ucho Matyldę, żeby specjalnie nie trafiała obierkami do wiadra i mówi mamie Matyldy, że będzie po nich sprzątać. Mówię, żeby trafiała albo skończyła obieranie, a Matyldzie, że może pomyśleć sama, czy to co proponuje Klaudia jest w porządku (Dz. o., 21.02.22).

Niekiedy dzieci w takich momentach stawiane były przed wyborem jednej z dwóch zaproponowanych opcji. Zapisywałam wówczas na przykład:

Wchodzę do domku, Irena (pomoc nauczyciela/opiekuna) mówi, że ma problem z Klaudią, która nie przestrzega zasad (krzyczy i biega w sali, tak że nie da się czytać). Pytam Klaudię, czy będzie pilnować zasad, czy wychodzi na dwór, mówi, że już będzie w porządku (Dz. o., 08.03.22).

Innym wariantem tego rozwiązania było wskazywanie alternatywnych, akceptowalnych zachowań, które skanalizują zaangażowanie dziecka. Przykładem może być następująca sytuacja, którą uwzględniłam w notatkach badawczych:

Klaudia zaczyna bujać w hamaku Lidkę, która tego nie chce. Mówię, żeby przestała, i że może ktoś inny ma ochotę być pobujany. Maks też chce, żeby rozwiesić mu hamak, więc rozwieszam i proponuję, żeby Klaudia pobujała jego. Zgadza się oboje (Dz. o., 16.02.22).

Zdarzało się również, iż nauczyciel/opiekun znając poszczególne dzieci przewidywał, iż mogą one postąpić wbrew zasadom i uprzedzał złamanie obowiązujących norm. Zapisywałam wtedy: „Dziewczyny w szatni dalej bawią się w przedszkole. Rozłożyły

swoje rzeczy po całej podłodze. Mówię im, żeby się bawiły, ale przed obiadem żeby to uprzątnęły” (Dz. o., 30.05.22).

Zatrzymanie nieakceptowanego zachowania następowało niekiedy także w jego trakcie, zarówno w formie słownej, jak i fizycznej. W dzienniku obserwacji dokumentowałam obydwa rodzaje oddziaływań. Pewnego dnia opisałam stosowanie słownego upomnienia połączonego ze wspólnym naprawianiem wyrządzonych szkód: „Marianna i Jasia sypią piach na rozsadę sałaty. Mówię, żeby tak nie robiły, bo zniszczą rośliny. Naprawiają ze mną szkody zsypując piasek” (Dz. o., 10.05.22). Innym razem sporządziłam następującą notatkę dotyczącą fizycznego zatrzymania dziecka:

Dzieci zaczynają się ganiać. Maks wpada w szał, bo Albert mu zabrał czapkę. Łapię go w ramiona, bo biegnie w stronę Alberta rycząc z wyciągniętymi pięściami. Albert mówi, że nie wiedział, bo Maks nie powiedział, że tak nie chce. Pomagam im się dogadać (Dz. o., 31.05.22).

Ponoszenie konsekwencji przez dzieci było następstwem złamania obowiązujących zasad współżycia w grupie, dotyczących głównie niszczenia przedmiotów lub sprzątania. Kodem tym opatrywałam przede wszystkim zapisy w dzienniku obserwacji. Notowałam na przykład: „Dziewczyny w czwórkę sprzątają swoje ubrania w szatni, bo porozrzuciły je na ławce i podłodze” (Dz. o., 21.03.22) lub „Matylda chłapie pędzlem, a Klaudia i Aniela malują dłońmi. <Właściwie to smarują całą kartkę i stół wokół niej>. Potem naśladują je też Matylda i Jasia. Mówię im tylko, że później będą musiały wytrzeć stół. Każda potwierdza, że wytrze swój fragment (Dz. o., 07.06.22).

Niekiedy przekroczenie granic osiągało poważniejszy wymiar. Pewnego dnia udokumentowałam jedną z takich sytuacji: „Mama z drugiej grupy, która wyszła już z synem naszym wejściem, woła Stanisława (nauczyciela/opiekuna). Okazuje się, że widziała, jak chłopcy rzucali przez ogrodzenie ziemią w jego samochód. Staszek wychodzi z nimi za ogrodzenie i zmiatają ziemię” (Dz. o., 29.03.22).

Istotna była także zgoda rodziców na tego rodzaju oddziaływania wychowawcze. Niekiedy wspierali oni swoje dziecko w możliwości zadośćuczynienia, na przykład zapewniając materiały do naprawy zniszczonych przedmiotów. Notowałam wówczas: „Umówiliśmy się w piątek z chłopcami, że dziś zalepiamy dziury w szklarni, które zrobili. (...) Hubert i Błażej przynieśli specjalną taśmę. (...) Zbieram chłopaków (...) i idziemy kończyć naklejanie łat z taśmy na dziury w szklarni, które porobili patykami” (Dz. o., 04.03.22).

Środkiem zapobiegawczym, stanowiącym profilaktykę łamania ustalonych zasad było wzmacnianie pożądanych zachowań dzieci poprzez zauważanie ich i słowne docenianie. Zapisywałam w dzienniku: „Słyszę, że w domku płacze Lidka. Oktawia wybiega i woła mnie, żebym przyszła, bo Lidka płacze. Wchodzę do środka. Lidka płacze, że upadła na kolana i ją bolą, biorę ją na ręce. Dziękuję Oktawii, że dała znać” (Dz. o., 18.01.22) lub „Jemy podwieczorek, na «gadającym patyku» dziękuję dzieciom, że tak dobrze pamiętają o zbiórkach, i że szybko wszyscy stawili się pod sosną” (Dz. o., 08.03.22).

Próby osiągnięcia wspomnianego „balansu między swobodą a ramami” poprzez wyznaczanie granic, miały na celu zapewnienie dzieciom, ale także pozostałym członkom społeczności przedszkola poczucia bezpieczeństwa i stabilności. Wysoki poziom samodzielności w połączeniu z umiejętnością rozpoznawania emocji i potrzeb własnych, ale również innych ludzi i pozostałych gatunków bytujących na terenie przedszkola, a także zdolność przestrzegania ustaleń, miały stanowić podwalinę do harmonijnie przebiegającego procesu uczenia się.

Innymi działaniami wyrażającymi wspólnotowość międzyludzką były obchody urodzin oraz spotkania społeczności poza godzinami pracy przedszkola. Należały do nich kręgi dorosłych, wzajemne wspieranie się rodziców oraz pikniki, odbywające się podczas każdej pory roku.

Celebracja urodzin

Wyjątkowym wyrazem minimalizmu, dawania swojego czasu i pracy zamiast gotowych wyrobów oraz integracji elementów przyrody z życiem człowieka były prezenty, które dzieci otrzymywały w przedszkolu podczas obchodzenia urodzin. Każdy przedszkolak otrzymywał wystrugany ręcznie przez nauczyciela patyk, posiadający tyle rozgałęzień, ile świeczek pojawiało się na torcie dziecka. Solenizant otrzymując prezent liczył niekiedy słoje, porównując wiek drzewa, z którego pochodziła obcięta gałąź ze swoim. Sporadycznie zdarzało się, iż prezent przyjmował inne formy, na przykład świecznika. Znamienne były porównania sposobów celebracji urodzin przedstawiane przez rodziców. Niejednokrotnie wspominali oni, iż dziecko przejawiało większą wdzięczność za otrzymany patyk niż za organizowane poza przedszkolem przyjęcie urodzinowe z kolorowym tortem, licznymi atrakcjami i prezentami.

Obserwując tworzenie prezentów z naturalnych materiałów przez nauczycieli/opiekunów, dzieci naśladowały ich działania. Zazwyczaj pragnęły wykonać coś samodzielnie z myślą o urodzinach rodziców. Zapisywałam wówczas: „Anielka chce zrobić prezent dla taty na urodziny. Nawleka drewniane korale i pestki na nitkę. Jest ich 37, tyle ile lat kończy tata” (Dz. o., 27.04.22) lub „Michał struga mamie świecznik na urodziny. Pomagam mu, pracujemy jego i moimi dłutami” (Dz. o., 29.12.22).



Fot. 57. Prezent (z) przyrody na 5. urodziny



Fot. 58. Prezent (z) przyrody dla taty

Pikniki

Każdy piknik miał swoją specyfikę, dostosowaną do aktualnego rytmu przyrody. Wszystkie odbywały się w weekendy. Jesienią przygotowywano wspólnie przetwory i gotowano zupę dyniową na ognisku. Zimą piknik wyjątkowo rozpoczynał się o zmierzchu, a więc około 16.00, aby móc wyruszyć na spacer po lesie z latarkami. Na mecie klub sześciolatek przygotowywał zazwyczaj niespodziankę dla reszty społeczności, na przykład teatr cieni. Wiosną skupiano się na swobodnej zabawie i rozmowach przy wspólnym stole, na który każdy przynosił od siebie drobny poczęstunek do dzielenia się z innymi. Niekiedy urządzano także ognisko, na którym pieczone były bułeczki lub jabłka na patykach czy popcorn. Piknik letni był jednym z bardziej wyczekiwanych wydarzeń

w rocznym rytmie pracy przedszkola, momentem ukoronowania pełnego cyklu przyrody oraz pożegnania z najstarszymi dziećmi, wyruszającymi wkrótce do szkoły. Nazywany był balen rzemieślników i polegał na przygotowywaniu przez dzieci, z pomocą dorosłych, stanowisk związanych z różnymi zawodami.



Fot. 59. Zimowy spacer z latarkami



Fot. 60. Wspólna praca podczas pikniku

W dzienniku obserwacji opisywałam zarówno przygotowania do tych wydarzeń, jak i ich przebieg. Notowałam: „Ja z Błażem, Marysią, Lidką i Jasią skleamy dalej papierowe rożki na popcorn. Potem zaczynamy robić bilety na przedstawienie” (Dz. o., 24.03.22) lub „Na gadającym patyku mówimy też o planach piknikowych. Zapisuję na kartce, co kto chciałby robić” (Dz. o., 25.05.22). W powyższych zapiskach widać partycypację dzieci w przygotowaniach do pikniku, które odbywały się niekiedy przez kilka tygodni przed planowanym wydarzeniem. Odnosiłam również przebieg balu rzemieślników:

W zeszłą sobotę mieliśmy w przedszkolu piknik letni. Były różne «stoiska»: poczta, warsztat rowerowy, zakład fotograficzny, strefa SPA (masaż gliną, malowanie paznokci, tatuaże), strefa gastronomiczna (soki warzywno-owocowe, pizza,

szaszłyki owocowe), plenerowe gry stołowe, gabinet neurochirurga wykonującego operacje mózgu na modelach z kapusty, mydlarnia. Piknik trwał od 10.30 do 14.30. W połowie dzieci wystąpiły, śpiewając piosenki z «Pana Kleksa». Piknik był wspólny dla obydwu grup (Dz. o., 13.06.22).

Niekiedy podczas pikników wspólnie dbano o przestrzeń przedszkola, na przykład poprzez przekopywanie ogródka, sadzenie nowych roślin lub zbijanie kurnika. Nie zapraszano animatorów, a dzieci były aktywnymi współtwórcami tych wydarzeń, a nie ich biernymi odbiorcami czy wręcz „konsumentami”, co można niekiedy obserwować podczas przedszkolnych pikników.

Kręgi dorosłych

Spotkania mające na celu wzajemne wsparcie w gronie dorosłych odbywały się również na terenie przedszkola. Mniej więcej raz w miesiącu, popołudniami, organizowane były kręgi działające na zasadzie rodzicielskiej grupy wsparcia, w których uczestniczyli także członkowie kadry. Ze względu na ich poufny charakter w swoich notatkach skupiałam się jedynie na zarysowaniu tematyki spotkań, która dotyczyła aktualnych trudności lub wątpliwości wychowawczych czy relacyjnych pojawiających się w rodzinach. Odnotowywałam takie tematy odnoszące się do dzieci jak:

- seksualność, wiara i religia, emocje, granice, wartości, nowe technologie (Dz. o., 26.01.22),
- cisza, granice, ciało, seksualność, wygląd, zabiegi higieniczne i medyczne, bańka społeczna – wyjście z niej w szkole i poszerzanie jej (Dz. o., 30.08.22),
- zmęczenie rodzica, brak snu; minimalizm w aspekcie zabawek, spędzania czasu, atrakcji dla dzieci; płęć, kształtowanie się wstydu, podział na to co dziewczęce i chłopięce i jakie są tego przyczyny; szkoła (Dz. o., 27.09.22),
- śmierć - jej świadomość u dzieci, nakładanie dorosłych znaczeń na dziecięce słowa; bajki i ich wpływ na dziecko (Dz. o., 12.10.22),
- usypianie dzieci przez inne osoby niż mama; wzajemne zaufanie do kompetencji rodzicielskich pomiędzy rodzicami (Dz. o., 15.03.23) ;
- wykluczenie z grupy rówieśniczej przez brak dostępu do telefonu, gier (np. *Minecraft*), pewnych bajek lub filmów, słodczy (Dz. o., 15.03.23);
- dzieci nastoletnie - ich wrażliwość na swój wygląd; poczucie piękna, co to znaczy piękny i dla kogo; (...), cielesność, seksualność, edukacja seksualna i wpływ

pornografii i mediów społecznościowych na postrzeganie ciała swojego i innych, chęć ochrony dzieci przed tymi treściami i trudnymi emocjami (Dz. o., 15.03.23),
- gotowość rodzica do towarzyszenia dziecku w tych trudnych emocjach; przyzwolenie na popełnianie błędów przez nastoletnie dzieci i bezwarunkowa miłość niezależnie od popełnianych przez nie «głupot» (Dz. o., 15.03.23).

Na temat kręgów dorosłych chętnie wypowiadali się też sami rodzice. Jedna z mam wspomniała podczas wywiadu:

Bardzo fajne są te kręgi. Bardzo takie wiesz, trochę pokrzepiające, trochę wzruszające. Trochę to jest taka wiesz, przestrzeń, no bo z dzieckiem się nie wygada człowiek na temat dziecka. No i wiesz, ja (...) tak nie rozmawiam z innymi dorosłymi raczej za dużo. Jeszcze z takimi, którzy mają podobne poglądy, to już w ogóle. Więc to też na pewno jest fajne, że tak Cię to umacnia w tych twoich przekonaniach. Bo to są ludzie jednak, którzy mają podobne poglądy. (cisza 6 s.) Mam takie zaliczenie poczucia takiego osamotnienia w tym rodzicielstwie bliskości (R I/1).

Kręgi dorosłych były więc działaniem wyrażającym wspólnotowość, które przyczyniało się do łagodzenia rodzicielskiego osamotnienia poprzez dzielenie się uwspólnionymi doświadczeniami. Przytaczano także reakcje znajomych na tego rodzaju spotkania odbywające się w przedszkolu. Jedna z moich rozmówczyń napomknęła:

Ludzie są zaskoczeni, że ja na przykład tam jeżdżę na kręgi, spotkać się z rodzicami. Uważają, czasem widzę, że dla nich to jest takie trochę sekciarskie? Takie... nikt mi tego nie powiedział, ale to jest takie dziwne, jeździć do przedszkola, spotykać się z rodzicami, z kadrą, wieczorem? Takie jakby... (śmiech) (R II/1).

Wzajemne wspieranie się rodziców

Rodziny spotykały się także poza przestrzenią placówki. Bywało, iż poza swoim dzieckiem rodzice odbierali z przedszkola także jego koleżanki lub kolegów i opiekowali się nimi przez kilka godzin. Okazją do spotkań były także organizowane poza placówką urodziny czy odwzajemniane wizyty w poszczególnych domach. Temat tych oddolnych działań, będących wyrazem wspólnotowości, pojawiał się także w wywiadach. Jedna z mam opowiadała:

Odwiedzają się, tak, no nawet bym powiedziała, że często. Znaczą częściej jak jest, jak już się robi wiosna. No bo tak to (...) nie sprzyja to, że jest tak ciemno już, oni

wracają wszyscy brudni... (...) Ja nie mam problemu z tym, żeby zabrać tyle dzieci, ile mi się w samochodzie zmieści. (...) I uważam, że tak się powinno robić jakby ze względów w ogóle takich społecznych, dla tych dzieciaków, ale też i ekologicznych, żeby nie jeździć samochodami, każdy swoim (R I/4).

We wzajemnej opiece nad dziećmi istotną rolę odgrywało zaufanie, jakim darzyli się rodzice, na co zwróciła uwagę kolejna z moich rozmówczyń:

Te nasze spotkania wszystkie, w których teraz też uczestniczymy, w wielu, no to rodzice są też razem z dziećmi i są razem ze sobą, więc to/, i też na przykład często jest tak, że nie tylko dzieci się odwiedzają nawzajem z rodzicami, ale też na przykład inni rodzice odbierają nie swoje dzieci i to chyba, gdyby nie było tego zaufania między nami, które się tutaj stworzyło w tym procesie takim, w którym jesteśmy, no to nie wiem, czy bym tak obcej osobie oddała swoje dziecko (R I/3).

Poza spotkaniami pielęgnującymi relacje dzieci i rodziców, dorośli wspierali się we własnym gronie. Konsultowali się w sprawach wychowania, ale także integrowali poprzez wspólny udział w zajęciach tanecznych czy sportowych lub wizyty w lokalach gastronomicznych. Niekiedy pomagali sobie także w stawianiu czoła warunkom atmosferycznym. Uczestniczki badania tak opisywały te wspólnotowe działania:

My jesteśmy w takim bieżącym kontakcie. Może nie ze wszystkimi, z częścią, wiadomo, no, ze wszystkimi nigdy się nie będzie, ale z częścią rodziców jestem w kontakcie, takim naprawdę właściwie można powiedzieć, że codziennym niemalże, bo takim parę razy w tygodniu chociaż się na chwilę spisujemy albo zdzwonimy (R A/3);

My się bardzo ze sobą zgrywamy i mówimy prywatnie, co u nas słychać i wspieramy się nawet też w takich momentach jak zima i lód, i ktoś, nie wiem, no właśnie nie może zjechać z górki i mi pisze na grupie: «Słuchajcie, ja jestem tam w tym miejscu», i kilka z nas jeździ terenowymi autami, z racji też terenu (śmiech) tutejszego, no więc po prostu po pięciu minutach była nas już zgraja dorosłych ludzi z terenówkami i się wyciągaliśmy wzajemnie. No i też spotykamy się prywatnie poza przedszkolem, mamy spotkania mam i tatusiów, więc są wyjścia mam i wyjścia tatusiów, ojców, no i to też jest niesamowite, że potrafimy się zgrać i mamy taką potrzebę, żeby się zobaczyć bez dzieci, to jest niesłychanie wspierające (R I/6).

9. Uczenie się na pograniczu paradygmatów – między dydaktyką konstruktywistyczną a transformatywną

Jak wspominałam w rozdziale 3.1.3, przedszkola leśne, określając odbywający się w nich proces edukacji, sytuują się zazwyczaj w paradygmatach konstruktywistycznych. W większości placówek tego typu przyjmuje się, iż rozwój poznawczy zachodzi na drodze aktywności dziecka i jego samodzielnych lub współdzielonych z towarzyszami odkryć. Niekiedy wskazuje się również, że w praktyce edukacyjnej realizowanej w przedszkolach tego rodzaju widoczne są także cechy paradygmatów transformatywnych, takie jak wyposażanie w kompetencje umożliwiające podejmowanie zmian zastanej rzeczywistości społecznej. W placówce, w której prowadziłam badania, również obserwowałam takie działania: podążanie za ciekawością czy pomysłem dziecka, bazowanie na pojawiających się okazjach pedagogicznych i pobudzanie myślenia krytycznego.

Analizując zebrany materiał badawczy wyłoniłam z niego obszerną kategorię nauczania/uczenia się. Podzieliłam ją na dwie podkategorie: zorganizowane nauczanie/uczenie się (nie)formalne, czyli celowe, cykliczne aktywności proponowane dzieciom przez nauczycieli/opiekunów oraz uczenie się siebie i innych (nie tylko ludzkich), odbywające się w tak zwanym „międzyczasie” – podczas zabaw swobodnych, aktywności inicjowanych przez dzieci czy dzięki codziennemu przebywaniu w otoczeniu przyrody.

Przedstawione w poprzednim rozdziale próby określenia odpowiedniego poziomu autonomii dzieci w połączeniu z praktykami, które opisuję poniżej, wskazują na przenikanie się dwóch wskazanych w tytule paradygmatów dydaktyki w opisywanym przedszkolu leśnym. Nauczyciele/opiekunowie przy udziale rodziców podejmowali w swych działaniach (często nieświadome) próby łączenia zalet oraz unikania wad (nie zawsze udane) paradygmatów konstruktywistycznych i transformatywnych. Przebieg i charakter tych prób, zinterpretowanych przeze mnie jako procesy nauczania/uczenia się, prezentuję w kolejnych akapitach niniejszego rozdziału.

Podążanie za pomysłem dziecka

Podążanie za dziecięcą ciekawością, szczególnie na wczesnych etapach edukacji, jest wyrazem zrozumienia potrzeb rozwojowych oraz uznania przedwiedzy dziecka. Formy i stopień oddania kontroli nad działaniem mogą być zróżnicowane i zależne od wieku czy bezpieczeństwa planowanej aktywności. Urzeczywistnienie tej koncepcji pedagogicznej

w warunkach systemu klasowo-lekcyjnego czy planowania pracy z góry nie jest jednak proste.

Inaczej było w przedszkolu leśnym, w którym prowadziłam badania. Elastyczny rytm, uwzględniający czas na cykliczne działania przeplatane swobodną aktywnością dzieci, w połączeniu z wyższą niż w standardowych placówkach liczbą kadry oraz inspirującą przestrzenią, sprzyjały podążaniu za pomysłami dzieci na różnych płaszczyznach.

Najczęstszym rodzajem wspierania aktywności inicjowanych przez dzieci była pomoc w zakresie dostarczenia potrzebnych materiałów lub pokonania barier fizycznych. Często odnotowywałam dziecięce prośby o skorzystanie z przedmiotów znajdujących się poza ich zasięgiem (ze względu na bezpieczeństwo, ograniczenia przestrzeni lub częstotliwość użytkowania). Zapisywałam wówczas:

Marek (nauczyciel/opiekun) opowiada mi z Klaudią jak zrobili teatrzyk w zeszły piątek - dzieci przebierały się w przebrania wykonane przez klub sześciolatka i Klaudia była narratorem, teraz chcą to powtórzyć. Ściągam im więc z górnej półki pudło z przebraniami, zakładają maski zwierząt, wkładają sobie za spodnie ogony z materiału, na ręce naciągają materiałowe skrzydła, na głowy wkładają papierowe korony (Dz. o., 17.02.22);

Robimy dziś masę solną. (...) Maks wpada na pomysł zrobienia zawieszek, więc przynoszę im słomki metalowe do robienia dziurek (Dz. o., 25.01.22).

Zdarzało się także, iż dorosły ze względu na swój wzrost był potrzebny do montażu instalacji zaprojektowanych przez dzieci. Jedną z takich sytuacji opisałam w notatce badawczej: „Maks chce zrobić powietrzny wyciąg linowy. Próbuje go zmontować. Maks wchodzi po ławce do dziupli Babci Jabłonki i pokazuje mi gdzie mam zawiązać linę. Drugi koniec przeciągamy do innego drzewa” (Dz. o., 31.05.22).

Pomysły dzieci były także uwzględniane w cyklicznych aktywnościach, takich jak ćwiczenia logopedyczne czy zabawy paluszkowe z użyciem pędzla, prowadzone zawsze przed malowaniem. Choć samo działanie było zaplanowane przez dorosłych, jego temat każdorazowo wymyślały dzieci. Nauczyciel/opiekun musiał wykazać się zaś wysoką dozą kreatywności, aby stworzyć opowieść o zadanej treści *ad hoc*. Odnotowywałam na przykład:

Przed obiadem robię zabawę logopedyczną o mamucie i domu. Taki temat wymyślił sobie Mieciu. Udaję, że mój język to trąba mamuta, a wewnątrz jamy ustnej to mój mamuci dom. Omiotam trąbą kurz z żyrandola, czyli podniebienia, ścian, czyli

policzków, myję okna, czyli zęby, wydmuchuję kurz z podłogi itp. (Dz. o., 31.03.22).

Czasami pomysł jednego dziecka przeradzał się w działanie całej grupy. Pewnego dnia opisałam, jak jedna z dziewczynek namalowała projekt makatki, którą przez wiele kolejnych tygodni tkły wspólnie chętne dzieci:

Anielka długo maluje jedyny dziś obraz, jest to projekt makatki. (...) Przyklejam pod ramę osnutego krosna papier A2 i przenoszę jej projekt na duży format. Cały czas konsultuję z nią czy wiernie przenoszę kolory i proporcje. (...) Przynoszę torbę z włóczkami i szukamy kolorów takich jak na projekcie. Zaczynamy tkąć kawałek (Dz. o., 20.09.22).



Fot. 61. Makatka wg projektu dziecka



Fot. 62. Zabawy badawcze z termometrem

Innym razem, pomysł dzieci, efekt zabawy badawczej, stał się podstawą scenariusza teatru cieni, zaprezentowanego całej społeczności podczas zimowego pikniku po zmroku. Zapisałam to tak:

Dziewczyny siedzą na parapecie zewnętrznym, chuchają w termometr i patrzą jak rośnie na nim temperatura. Potem przykładają do niego kawałki lodu i oziębiają patrząc jak temperatura spada. (...) Wpadają na pomysł na bajkę o magicznym termometrze, bo Aniela mówi, że chciałaby mieć taki termometr, żeby temperatura

na dworze była rzeczywiście taka jak wskazuje np. ogrzany chuchaniem lub oziębiony lodem (Dz. o., 21.11.22).

Nauczycielskie obserwacje swobodnej aktywności dzieci przyczyniały się niekiedy do zapoczątkowania nowych rytuałów. Tak powstała m. in. przedszkolna poczta. Pewnego dnia odnotowałam w dzienniku: „Dziś na klubie sześciolatka chciałabym zacząć robić przedszkolną pocztę. Widzę, jak młodsze dzieci rysują dla siebie nawzajem obrazki i dają je sobie w prezencie, a starsze zaczynają do siebie pisać. Chętnie podrzucają też różne przesyłki drugiej grupie” (Dz. o., 03.10.22).

Podążanie za dziecięcą ciekawością wiązało się czasem także z wykorzystaniem tradycyjnych środków dydaktycznych, takich jak książki. Najczęściej stosowano je w przypadku abstrakcyjnych lub historycznych zagadnień lub jako dodatek do badania realnych obiektów. Tak to zanotowałam w dzienniku: „Pokazuję Maksowi i Albertowi jaka jest różnica między mleczem a mniszkiem lekarskim, najpierw w książce, a potem sprawdzamy jakie kwiaty rosną u nas. Pytali mnie o to przy zupie” (Dz. o., 10.05.22).

Okazje pedagogiczne

Wszystkie opisane powyżej działania skupiały się na pomysłach dzieci i stanowiły ich kontynuację. Wiele z tych inicjatyw rodziło się także na podstawie wcześniejszych doświadczeń, zdobytych zarówno w domu i poza nim, jak i w przedszkolu. Okazje do nauki stwarzały codzienne obserwacje natury czy zachowań innych ludzi. Kilka przykładów związanych z przyrodą opisałam już w rozdziale poświęconym przestrzeni, kolejne, ze względu na ich specyfikę, prezentuję poniżej, nakreślając ramy uczenia się siebie przez przyrodę oraz uczenia się (nie tylko ludzkich) innych.

Podobnie jak we wspomnianym powyżej cytacie, obrazującym podążanie za dziecięcą ciekawością dotyczącą środowiska naturalnego, zdarzały się również okazje przyrodnicze, wymagające poszukiwań w literaturze. Jedną z nich opisałam w notatce badawczej: „Chłopcy kopiąc dół w szklarni znaleźli błyszczącego chrząszcza i skrzydła motyla. Poznają, że to Paź królowej. Opis i zdjęcie chrząszcza znaleźli ze Staszkiem (nauczycielem/opiekunem) w książce. Oglądają go przez lupę. To Kruszczyca złotawka” (Dz. o., 25.01.22).

Wiele okazji pedagogicznych stwarzały wizyty pozornie nieznaczących dla dzieci specjalistów. W dzienniku obserwacji odnotowałam pojawianie się w przedszkolu takich osób jak kurier, listonosz, elektryk, geodeci, serwisanci AGD czy inkasenci spisujący odczyty wodomierzy i liczników zużycia energii. Ich obecność wzbudzała żywe zainteresowanie dzieci i wiele pytań.



Fot. 63. Przedszkolny listonosz



Fot. 64. Identyfikacja chrząszcza

Podobne reakcje wywoływał pobyt w placówce młodszego rodzeństwa (szczególnie niemowląt), ale także niepolskojęzycznych rodziców, komunikujących się ze swoimi dziećmi w obcym dla reszty grupy języku. Pewnego dnia odnotowałam na przykład: „Dzisiaj dyżur ma tata, który jest Holendrem. Tłumaczę mu po angielsku co trzeba zrobić, obiera warzywa. Trzy dziewczynki mu pomagają. Jego córka rozmawia z nim po holendersku, pozostałe dziewczynki słuchają z zaciekawieniem i chichoczą” (Dz. o., 17.03.22). Tego typu sytuacje, a także opowieści dzieci o podróżach za granicę, były częstym przyczynkiem do rozmów o innych państwach i kulturach. Ciekawe działania obcych osób obserwowaliśmy niekiedy także podczas czwartkowych wypraw do lasu. Podczas jednego z takich dni zapisałam w dzienniku: „Marek (drugi nauczyciel/opiekun) idzie z dziećmi na spacer zobaczyć traktor jeżdżący niedaleko w lesie. Matylda i Maks nie chcieli iść i zostali ze mną” (Dz. o., 14.04.22).

Pobudzanie myślenia krytycznego

Obserwacje innych osób czy praw rządzących przyrodą, ale także zasłyszane historie czy baśnie, były bogatym źródłem dziecięcych pytań, dyskusji lub aktywności badawczej. Rola nauczycieli/opiekunów sprowadzała się wówczas raczej do stawiania odpowiednich, prowokacyjnych pytań skłaniających do namysłu i wymiany zdań oraz negocjowania znaczeń między dziećmi, niż do udzielania im gotowych odpowiedzi (Szmidt i Płóciennik, 2020).

Rozmowy niedokończone

Rozmowy podejmowane w przedszkolu dotyczyły rozmaitych tematów, często uznawanych przez dorosłych za kontrowersyjne, trudne lub wstydliwe, jednak analiza zebranych przeze mnie danych nie wykazała istnienia w placówce tematów tabu. Odnotowywałam następującą różnorodność podejmowanych dyskusji:

- „Podczas zupy gadamy «co by było bez rąk, nóg, głowy», o różnych niepełnosprawnościach” (Dz. o., 02.03.22),
- „Dzieci rozmawiają o ślubach, kto z kim by wziął ślub. Maks mówi, że on weźmie z Michałem, na co Anieli pyta: «Chłop z chłopem?», a Maks odpowiada, że można” (Dz. o., 17.05.22),
- „Dzieci zaczynają rozmowę o imieninach i imionach, która ewoluuje w dyskusję o porodach i o tym, gdzie są one możliwe (niektórzy mówią, że urodzili się w szpitalu, w szpitalu na łóżku, czyjś dziadek w domu, ktoś słyszał, że w wannie, samochodzie albo na statku)” (Dz. o., 14.02.22),
- „Rozmawiam z dziećmi o fajerwerkach, sporo opowiadają. Wyłaniają się z tego dwa typy komentarzy, jedni mówią, że fajerwerki są złe, bo zwierzęta się boją, a inni, że strzelali i było fajnie” (Dz. o., 02.01.23),
- „Aniola mówi przy jedzeniu, że nie chce iść do szkoły bo «tam się uczy, a ona najbardziej się nie chce uczyć matematyki». Mówię, że już się jej uczyła, a ona robi zdziwioną minę. Mówię, że na przykład ostatnio na klubie sześciolatka, jak się bawiliśmy z kostką i kartami albo biegaliśmy i robiliśmy różne ćwiczenia. Mówi, że jej chodzi o «taką naukę prawdziwą, przy tablicy, jak pani pisze tylko». Mówię, że to w takim razie może nie samej matematyki nie lubi, tylko takiego sposobu jej uczenia, a ona potwierdzająco kiwa głową” (Dz. o., 19.11.22).

Często pojawiały się także stwierdzenia głęboko filozoficzne, wymagające uzgodnienia, co wypowiadająca się osoba miała na myśli, jak na przykład: „Podczas zupy Matylda i Martyna prowadzą rozmowy o zawodach. Matylda chce zostać nauczycielką, «strażą pożarną» albo policjantką, Martyna nie wie, mówi, że «sobą» i że «jej babcia jest królową»” (Dz. o., 15.02.22).

Paradoksy, aporie i rozbieżności

Doświadczenie rozbieżnych systemów wartości czy postaw w domu i w przedszkolu w sposób szczególny przyczyniało się do poszerzania dziecięcych horyzontów i dostrzegania różnorodności świata. Przedszkolaki chętnie dzieliły się opowieściami o życiu domowym, często odbiegającym od codzienności znacznej części społeczeństwa, głównie ze względów finansowych. Ujawniały przy tym przenikanie do życia rodzinnego korporacyjnej nowomowy czy kreowanych przez media standardów piękna, co dokumentowałam w swoich notatkach, zapisując na przykład:

- „Dzieci nawiązują rozmowę o pracy rodziców – jedna z dziewczynek mówi, że jej tata jest szefem i «mówi innym co mają robić, nawet księgowej, bo mają w firmie księgową»” (Dz. o., 17.01.22),
- „Marysia mówi, że jej tata pracuje i «ma *calla*» i dlatego przyjeżdża po nią mama. Pytam co to znaczy, mówi, że rozmawia przed komputerem. Pytam, czy wobec tego «*call*» oznacza rozmowę, Marysia potwierdza” (Dz. o., 07.06.22),
- „Podczas zupy rozmawiamy o odchudzaniu. Jedna z dziewczynek od wczoraj mówi, że «jest na diecie żeby schudnąć». Ma 5 lat. Mówi, że na pikniku będzie z tatą, bo mama jedzie «na taki obóz żeby jechać na zawody gdzie się pokazuje jakim się jest chudym»” (Dz. o., 15.03.22).

Bieżąca polityka

Zdarzało się, iż dzieci prowadziły rozmowy na temat bieżących wydarzeń społecznych czy politycznych. Okres prowadzenia badań przypadł zarówno na czas pandemii Covid-19, jak i ataku Rosji na Ukrainę, co oczywiście znalazło swoje odzwierciedlenie w rozmowach i zabawach dzieci. Pewnego dnia usłyszeliśmy na przykład: „Hubert, Jurek i Błażej mówią o Putinie, że «wymyśla wojny i jest zły, a Rosjanie dobrzy»” (Dz. o., 14.11.22).

Niekiedy nauczyciele/opiekunowie jedynie przysłuchiwali się dziecięcym dyskusjom, pozostawiając przestrzeń na wymianę argumentów, dopóki nie pojawiały się pytania lub zarzuty, przekraczające granice wytrzymałości uczestników rozmowy. Niektóre wypowiedzi dzieci, mimo świadomości możliwych konfabulacji, były jednak szczególnie trudne w odbiorze dla kadry, ze względu na odmiennność poglądów. Określenie granicy pomiędzy pobudzaniem myślenia krytycznego, a podburzaniem autorytetu rodzica wymagało dużej dozy uważności. Czasami udział w cytowanych powyżej wymianach zdań był okazją do nauczycielskich obserwacji, których następstwem były prowadzone w trosce o dzieci, ale niekiedy całą rodzinę, konsultacje z rodzicami. Pobudzanie myślenia krytycznego dotyczyło więc w różnym stopniu, ale wszystkich członków ludzkiej społeczności przedszkola.

9.1. Zorganizowane nauczanie/uczenie się

Funkcjonowanie przedszkola leśnego, w którym prowadziłam badania, opierało się na rytmie inspirowanym pedagogiką waldorfską (którą przybliżyłam w rozdziale 3.1.2). Dotyczyło to przede wszystkim formalnej części edukacji, choć nie pozostawało bez wpływu również na jej nieformalną część, która w placówkach alternatywnych, szczególnie usytuowanych w odmiennych warunkach przestrzennych, miała istotne znaczenie.

Dzienny i tygodniowy plan pracy uwzględniał zarówno czynności opiekuńcze, jak i wychowawczo-dydaktyczne. Przedszkole zaczynało pracę o godzinie 9.00 i od tej pory rozpoczynało się przyjeżdżanie dzieci do placówki. Obecni danego dnia nauczyciele/opiekunowie starali się powitać każde dziecko uściskiem dłoni lub słownie. Oficjalnym rozpoczęciem dnia był wspominany już w poprzednich rozdziałach krąg, odbywający się o godzinie 10.00.

Aktywności poranne w rytmie tygodniowym

Po kręgu następował czas aktywności proponowanych przez nauczycieli/opiekunów. Przez cały rok były to te same rodzaje działań, jednak ich przebieg zmieniał się w zależności od inwencji dzieci, fazy ich rozwoju, warunków atmosferycznych czy pory roku. Każdy poniedziałek przeznaczony był początkowo na prace ogrodnicze (które w późniejszym okresie zamieniono na robótki ręczne). Wtorek był dniem

malowania, zaś środa – lepienia bułek, które następnie zjadano na podwieczorek. W czwartek cała grupa ruszała na wyprawę do lasu poza teren placówki. Piątki przeznaczano na wspólne sprzątanie terenu, czytanie książek, a w późniejszym okresie funkcjonowania placówki także na zajęcia z języka angielskiego.

Tabela 7. Tygodniowy rytm pracy przedszkola

Dzień tygodnia	Harmonogram prac
Poniedziałek	Dzień ogrodu
Wtorek	Dzień malowania
Środa	Dzień bułeczek
Czwartek	Dzień wyprawy
Piątek	Dzień sprzątania i książki (+ język angielski i teatr)

W rozdziale dotyczącym wychowania opisywałam, jak zmieniał się podejście kadry i rodziców do dobrowolności udziału w powyższych aktywnościach oraz pozostałych działaniach przewidzianych w rytmie pracy przedszkola. Co jakiś czas pojawiał się również temat ich monotonności i niezmienności. Niektórzy rodzice wskazywali, iż ciągłe odtwarzanie tych samych czynności może prowadzić do nudy i hamowania rozwoju ich dzieci. W kontrze do tej opinii kadra placówki wskazywała, iż stały rytm pracy wpływa na poczucie bezpieczeństwa dzieci i nie ogranicza ich twórczej aktywności. Wskazywano na konkretne przykłady obserwowanych zmian, na przykład w zakresie stosowania technik malarskich, a także na wpływ zmieniających się pór roku na prace w poszczególnych, stałych dniach.

Dzień ogrodu

Prace ogrodnicze wykonywane przez dzieci i kadre w poniedziałki opisałam w rozdziale poświęconym przestrzeni. Zróżnicowanie działań w tym dniu było uzależnione od pory roku i warunków atmosferycznych, a także dostępnych narzędzi.

Dzień malowania

Malowanie odbywające się we wtorki również przebiegało według zasad pedagogiki waldorfskiej. Rozpoczynało się od zabawy paluszkowej z pędzlem prowadzonej przez nauczyciela/opiekuna. Miała ona zwiększyć koncentrację dzieci,

a jednocześnie poprawiać ich koordynację ruchową, orientację w schemacie ciała i przestrzeni czy rozwijać motorykę małą. Odnotowałam treść i przebieg jednej z takich zabaw w dzienniku obserwacji:

Siadamy do stołu, zaczynam opowiadać zimową historyjkę o pędzlu, w trakcie której stosownie do treści głaszczę pędzlem wierzch i wnętrze dłoni oraz brwi, nos, policzki, powieki i brodę. Historia dotyczy tego, jak pędzel odnalazł w lesie zamrożone jezioro, na dnie którego spał snem zimowym Wodnik. Pędzel namalował na lodzie śpiącą twarz Wodnika (wymieniając kolejno części twarzy, głaszczę je pędzlem, dzieci mnie naśladują). Potem pędzel wykapał się w ciepłej wodzie w swojej wannie (moczę pędzel w słoiczku, dzieci naśladują) i zaczął malować na papierze. Zaczynam malować, dzieci też (Dz. o., 25.01.22).

Treść zabaw odnosiła się do pomysłów dzieci, ich bieżących zainteresowań lub zjawisk atmosferycznych. Zapisywałam na przykład: „Opowiadam historyjkę o pędzlu w deszczu” (Dz. o., 26.04.22), „Na malowaniu robię zabawę o zaćmieniu” (Dz. o., 25.10.22) czy „Po kręgu idziemy na malowanie, Marek robi zabawę z pędzelkiem, który jest w niej rakietą” (Dz. o., 22.02.22).



Fot. 65. Swobodne malowanie



Fot. 66. Galeria obrazów na ścianie domku

Każde dziecko miało do wyboru trzy podstawowe kolory farb: żółty, czerwony i niebieski. Płynne farby rozlane były w małych, szklanych słoiczkach. Dzieci samodzielnie

wybierały także pędzel, dobierając jego grubość i kształt do planowanej pracy. Malowanie przebiegało bez rozmów, w spokojnej atmosferze, którą nauczyciel/opiekun podtrzymywał, grając na instrumencie lub cicho śpiewając. Notowałam na przykład: „W trakcie śpiewam przyspiewkę: „Zmieniam kolor, myję pędzel”, żeby dzieci pamiętały o płukaniu pędzla w wodzie przed włożeniem go do kolejnego słoiczka z farbą” (Dz. o., 25.01.22).

Nie zadawano dzieciom tematów prac ani techniki wykonania, pozostawiając im przestrzeń na swobodną ekspresję artystyczną. Wiele prac było abstrakcyjnych i trudnych w odbiorze dla oglądających je rodziców, którzy czuli potrzebę określenia, co autor przedstawił. Dzieciom takie wyjaśnienia wydawały się nie być potrzebne, cieszyły się one samym procesem tworzenia. Pewnego dnia zanotowałam: „Jedna z mam widzi obrazy dzieci na ścianie, pyta się co to jest, a Matylda jest zaskoczona pytaniem i nie wie co jest na jej własnym obrazie” (Dz. o., 29.03.22). Tematyka prac starszych dzieci odwzorowywała ich zainteresowania. Obserwowałam na przykład: „Na malowaniu został jeszcze jeden chłopiec. Prosi mnie o kolejne kartki. Namalował dziś aż 8 obrazów. Wszystkie są utrzymane w klimacie marynistycznym. Ostatnio bardzo się interesuje statkami” (Dz. o., 31.05.22).

Częste było także kopiowanie tematu pracy, co również dokumentowałam, zapisując: „Starsze dzieci malują to, co sąsiedzi” (Dz. o., 15.11.22). Wbrew obawom niektórych rodziców, dzieci nieskrępowane narzuconymi odgórnie zasadami, poprzez samodzielne doświadczenia lub obserwowanie innych dochodziły do różnych technik malarskich i wiedzy dotyczącej powstawania barw (z trzech kolorów, które miały do dyspozycji). Obserwowanie tego procesu było niezwykle ciekawe. Odnotowywałam w dzienniku:

- „Niektóre dzieci przypadkiem odkrywają nowe kolory: szary, «rdzawy» i bordowy. Są zaskoczone, inni też i chcą dowiedzieć się jak taki kolor uzyskać. Dzieci tłumaczą sobie nawzajem, ale nie zawsze udaje się uzyskać taki sam efekt” (Dz. o., 07.06.22),
- „Maks wylewa farbę na papier prosto ze słoiczków i robi dla niej tamy z kamieni, żeby nie spłynęła z papieru” (Dz. o., 24.05.22),
- „Dzieci wymyślają sobie i wypróbowują nowe techniki malarskie. Ola zaczęła dmuchać na rzadką farbę rozlaną na papier. Farba rozlewa się jak delta rzeki” (Dz. o., 23.08.22).



Fot. 67. Techniki malarskie 1



Fot. 68. Techniki malarskie 2

Malowanie na dworze z pewnością ułatwiało przyzwolenie na tak swobodną ekspresję artystyczną dzieci. Nauczyciele/opiekunowie nie musieli obawiać się bowiem zniszczenia dywanu czy ścian. Napotykali jednak na inne utrudnienia, jak szybko marznące dłonie w jesienno-zimowych miesiącach, czy zamarzanie farb. Nauczycieli doświadczeniem, podejmowali jednak działania profilaktyczne. Pewnego zimowego dnia zapisałam na przykład: „Staszek schował wczoraj farby do sali, żeby nie zamarzły” (Dz. o., 01.03.22).

Po skończeniu malowania dzieci zawieszały swoje dzieła w galerii, na ścianie domku, tak, że były one dobrze widoczne dla wszystkich wchodzących. Chętnie chwaliły się obrazami rodzicom, gdy ci odbierali je z przedszkola. Prace dzieci zbierano w teczkach, które wręczano im przed przerwą wakacyjną.



Fot. 69. Wzajemne inspiracje malarskie dzieci

Dzień bułeczek

Środowe lepienie bułeczek polegało na samodzielnym wykonaniu pieczywa, które następnie zjadano podczas podwieczorku. Czasami dzieci pomagały także w przygotowywaniu ciasta. Formowanie sprężystej masy było dobrym ćwiczeniem motoryki małej, ale także skupienia i uważności oraz okazją do rozwoju twórczości. Dzieci tworzyły z ciasta rozmaite kształty, dekorując je nasionami słonecznika, dyni czy rodzynkami. Następnie układały je na blaszce w odpowiednim, podpisanym swoim imieniem miejscu. Lepienie bułeczek, podobnie jak malowanie, odbywało się w ciszy, jedynie przy delikatnym akompaniamencie muzyki lub śpiewu dorosłego.



Fot. 70. Bułeczki przed upieczeniem

Dzień wyprawy

Przebieg czwartkowych wypraw do lasu opisałam w rozdziale 7.2.1. Te dni, wbrew pozornej stałości, każdorazowo przynosiły wiele nowych odkryć i okazji do rozwoju poznawczego. Co tydzień dokonywano także wyboru celu wędrowki z puli pięciu miejsc. Czas spędzany w lesie, poza posiłkami i poobiednim odpoczynkiem, dzieci zagospodarowywały według własnych pomysłów. Leśna przestrzeń okazała się być doskonałym środowiskiem uczenia się, wykraczającym poza perspektywę antropocentryczną, co opisuję szerzej w kolejnych częściach niniejszego rozdziału.

Dzień sprzątania i książki

O piątkowym sprzątaniu wspominałam, opisując kategorię wychowania do samodzielności i wspólnotowości. Efektem tych oddziaływań był rozwój umiejętności współpracy, ale także motoryki małej i dużej czy koordynacji.

Tego dnia przeznaczano także czas na wspólne czytanie książek przynoszonych przez dzieci z domu lub dostępnych w przedszkolu. Zazwyczaj zasiadano wówczas na kocu lub materacu, tak, aby wszyscy widzieli ilustracje. Odnotowywałam w dzienniku: „Martyna przyniosła na materac książkę o zwierzętach. Wybiera stronę o nosorożcach, czytam ją” (Dz. o., 08.03.22) lub „Pod wiatą czytam dzieciom książkę. Trzymam ją tak, żeby wszyscy widzieli i czytam do góry nogami. Zmieniam głos przy różnych postaciach i intonację w zależności od treści” (Dz. o., 04.07.22).

Pierwszy posiłek - zupa

Po zakończeniu opisanych powyżej porannych aktywności, zmieniających się według tygodniowego harmonogramu, oraz uprzątnięciu stanowisk pracy, nadchodził czas na zupę. Niewerbalnym sygnałem oznajmającym nadchodzący posiłek była gra dyżurnego dziecka na trójkącie. Na znak dany przez nauczyciela/opiekuna obchodziło ono cały teren przedszkola uderzając w trójkąt i obwieszczając tym samym bez użycia słów, że pora myć ręce.

Początkowo do stołu zasiadały tylko chętne dzieci, lecz w późniejszym okresie funkcjonowania placówki wprowadzono modyfikacje tej zasady i cała grupa zbierała się przy stole pod sosną lub wiatą (więcej o tej zmianie w R. 8). Następnie dyżurny dzwonił janczarami i wszyscy wspólnie śpiewali prostą piosenkę, sygnalizującą początek pierwszego posiłku.

Czas zupy rozpoczynał się od inspirowanych pedagogiką waldorfską zabaw paluszkowych prowadzonych przez nauczycieli/opiekunów. Tę samą zabawę pokazywano przez kilka kolejnych dni, tak, aby dzieci, powtarzając ruchy nauczyciela, mogły nauczyć się ich na pamięć. Poza przygotowaniem dłoni do pisania, zabawy te miały na celu wyciszenie przed posiłkiem i wzrost umiejętności skupienia i koncentracji.

Nauczyciele/opiekunowie jedli razem z dziećmi, prowadząc z nimi jednocześnie swobodne rozmowy. Na stronie 220 opisałam przebieg posiłków, uwzględniając samodzielne nakładanie porcji według uznania oraz wzajemną pomoc dzieci.

Czas pomiędzy zupą a drugim daniem przeznaczony był na zabawę swobodną. Dwa razy w tygodniu, dzieci odbywające roczne przygotowanie przedszkolne uczęszczały wówczas na „klub sześciolatka”. Obydwie aktywności opisuję oddzielnie w dalszej części rozdziału.

Czas obiadu i odpoczynku

O godzinie 13.00 nadchodziła pora obiadu, który przebiegał podobnie do poprzedniego posiłku. Jedyną różnicą było zastąpienie zabawy paluszkowej zabawą logopedyczną. Miała ona stanowić rodzaj profilaktyki zaburzeń narządu mowy.

Po obiedzie nauczyciel/opiekun opowiadał bajkę dostosowaną do cyklu przyrody lub bieżących potrzeb grupy. Poza pojedynczymi wyjątkami, odpoczynek przez cały rok odbywał się na dworze pod wiatą, o czym wspominam szerzej w rozdziale 7.

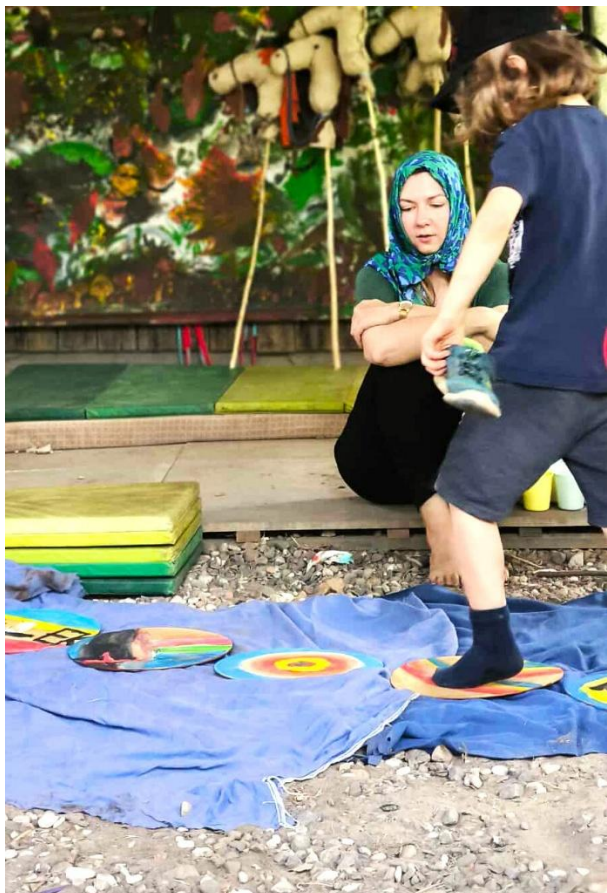


Fot. 71. Zimowy sen w hamaku (grudzień, -4°C)

Przez cały tydzień dzieci wysłuchiwały jednej, tej samej opowieści, aby w piątek móc wcielić się w role bohaterów i odegrać je podczas teatrzyku. Taki zabieg również inspirowany był założeniami metodycznymi pedagogiki waldorfskiej. Dzieci nie uczyły się swoich kwestii w sposób inny niż codzienne osłuchanie i odtwarzały z pamięci tyle dialogów, ile zapamiętały, zaś resztę dopowiadał narrator (nauczyciel/opiekun). Przebrania i scenografie były oszczędne i improwizowane przez same dzieci. Wykorzystywano do tego celu sprzęty codziennego użytku, ubrania, kolorowe materiały oraz maski i inne akcesoria przygotowane własnoręcznie przez sześciolatki. Aktorami były chętne osoby, a pozostałych zachęcano do objęcia innych, ważnych funkcji, co opisywałam w swoich notatkach: „Przypominam dzieciom postaci, przydzielamy role, poza aktorami będą też bileterki i reżyser. Rozdaję naszykowane kostiumy: kapelusz przeciwdeszczowy, gumowy

płaszcz i wędka (zrobiona z patyka i sznurka) dla rybaka, fartuszek dla żony rybaka, papierowa korona dla króla” (Dz. o., 24.03.22).

Prowadzone w ten sposób działania teatralne miały na celu przede wszystkim rozwój wyobraźni dzieci, a także internalizację przedstawianych treści zawierających uniwersalne prawdy moralne.



Fot. 72. Teatrzyk pod wiatą

Zakończenie przedszkolnego dnia

Po poobiednim odpoczynku ponownie następował czas swobodnej zabawy, trwający około godziny. Tuż przed podwieczorkiem zbierano dzieci piosenką na wspólne sprzątanie terenu, o którym wspominałam w rozdziale poświęconym wychowaniu do wspólnotowości.

Ostatni posiłek – podwieczorek – różnił się od poprzednich brakiem zabaw okalających. W ich miejsce prowadzono krąg podsumowujący dzień, z wykorzystaniem „gadającego patyka” trzymanego przez osobę opowiadającą o swoich przeżyciach i odczuciach.

Po zakończeniu podwieczorku następował czas swobodnej zabawy, trwającej aż do przyjazdu rodziców i zamknięcia przedszkola.

Rytuały „okalające”

Istotną rolę w procesie przechodzenia od jednej aktywności do drugiej, pełniły wymienione w tabeli 8. i wspomniane już częściowo rytuały „okalające”. Miały one na celu łagodne wprowadzenie dzieci w nastrój skupienia i wyciszenia, ale także porządkowały działania grupowe poprzez swą stałość i powtarzalność. Analizując zebrany materiał badawczy podzieliłam je na trzy grupy.

Rytuały muzyczne

Pierwszy rodzaj czynności okalających inne działania stanowiły rytuały muzyczne – gra na instrumentach oraz śpiew, zarówno dzieci, jak i samego nauczyciela. Były one informacją zastępującą odczytywanie upływu czasu na zegarze. Wprowadzono je na drodze obserwacji dziecięcej aktywności, aby nie wyrywać zaskoczonych kilkulatków z zabawy. Dodatkowo niwelowały konieczność słownego powtarzania poleceń przez nauczycieli/opiekunów, a także stwarzały okazję do włączania w ten proces dyżurujących dzieci. Miały dawać poczucie stałości, bezpieczeństwa i umuzykalniać.

Do rytuałów tych należały: granie na trójkacie na chwilę przed posiłkami, oznaczające czas kończenia zabawy, granie na janczarach, połączone z piosenką śpiewaną przez dzieci i nauczyciela rozpoczynające wszystkie posiłki oraz śpiew i/lub gra nauczyciela na gitarze/ukulele lub kalimbie podczas malowania, lepienia bułeczek i poobiedniego odpoczynku, a także okresowo zaproszenie do sprzątania piosenką. Zapisywałam w dzienniku: „Podczas zabawy w budowanie igloo słyszymy dźwięk trójkąta – znak, że pora kończyć zabawę i niedługo obiad. (...) Myjemy ręce i idziemy jeść pod wiatę” (Dz. o., 17.01.22), „Hubert dzwoni trójkątem na zupę” (Dz. o., 18.01.22) lub „Matylda dzwoni na podwieczorek dzwonkami, a ja gram na ukulele” (Dz. o., 08.03.22).

Dłuższe muzykowanie towarzyszące odpoczywaniu lub pracy w skupieniu pełniło inną funkcję – sprzyjało wyciszeniu i koncentracji. Nastrój i treść piosenek odzwierciedlały roczny cykl przyrody czy aktualnych warunków atmosferycznych. Odnotowywałam na przykład: „Na malowaniu gram na ukulele i śpiewam, żeby utrzymać atmosferę skupienia i ciszy” (Dz. o., 01.03.22) lub „Robimy bułeczki, ja gram na kalimbie i podśpiewuję powoli” (Dz. o., 09.03.22).

Wszystkie powyższe działania zapewniały dzieciom kontakt z żywą muzyką i śpiewem, coraz rzadziej spotykanymi w przedszkolach, ze względu na zastępowanie ich nagraniami, których treść i jakość pozostawiają niekiedy wiele do życzenia. Po kilkukrotnym osłuchaniu się z melodią, dzieci odtwarzały ją naturalnie, często nucąc spontanicznie w ciągu dnia.

Zabawy paluszkowe i logopedyczne

Drugą grupę czynności „okalających” stanowiły zabawy paluszkowe i logopedyczne, odbywające się odpowiednio przed zupą i obiadem. Po piosence i zagraniu janczarami, wszyscy zajmowali miejsca przy wspólnym, długim stole. Nauczyciel/opiekun siadał z reguły u szczytu, tak, aby wszystkie dzieci mogły go widzieć i naśladować jego ruchy dłoni lub języka. Treść zabaw paluszkowych wymyślał lub wyszukiwał sam nauczyciel/opiekun, dostosowując ją do rytmu przyrody, co odzwierciedlają moje notatki badawcze: „Przed zupą robię nową, śpiewaną zabawę paluszkową o mniszkach i dmuchawcach” (Dz. o., 09.05.22) czy „Robię zabawę paluszkową o skrzatach szukających jesiennych skarbów” (Dz. o., 16.11.22).

Tematykę zabaw logopedycznych wymyślało już samo dziecko, zapalające świeczkę do obiadu (patrz kolejny akapit). Odnotowywałam takie życzenia jak poprowadzenie zabaw: „o wilku, lisie i brzozie” (Dz. o., 12.04.22), „o jednorożcu i wróźce” (Dz. o., 10.05.22), „o krokodylu” (Dz. o., 26.05.22) czy „o rycerzu, koniu i tarczy” (Dz. o., 07.06.22). Nauczyciel wymyślał na bieżąco ćwiczenia logopedyczne uwzględniające pomysły dzieci.

Celem prowadzenia obydwu rodzajów zabaw była przede wszystkim nauka koncentracji, koordynacji i płynności ruchów, orientacji w schemacie własnego ciała i przestrzeni oraz przygotowanie dłoni do nauki pisanie, a także profilaktyka zaburzeń rozwoju narządu mowy i wyciszenie przed posiłkiem. Przykładowe opisy tych zabaw zawarłam również na stronie 343 i 351. Po zakończeniu zabawy paluszkowej lub logopedycznej przystępowano do kolejnego rytuału – zapalania świeczki przed posiłkiem.

Rytuały wizualne

Kolejnym stałym rytuałem, rozpoczynającym wszystkie posiłki i zaczerpniętym z przedszkolnej pedagogiki waldorfskiej, było zapalanie świeczki przez dzieci. To, kto będzie zapalać świeczki danego dnia, ustalano podczas porannego kręgu. Osoba obchodząca danego dnia urodziny zapalała wszystkie trzy świeczki. Dzieci bardzo chętnie

zgłaszały się do tej czynności, wymagającej od nich odwagi i skupienia, a przy tym wprowadzającej domową atmosferę i rozwijającej kulturę spożywania posiłków. Z głosek rozpoczynających imiona wybranych dzieci tworzone akronimy, mający ułatwiać ich zapamiętanie. Często padały abstrakcyjne propozycje, których jednak dorośli nie korygowali. Odnotowywałam na przykład: „Ustalamy kto zapali świece. Dziś Martyna, Klaudia i Michał. Dzieci wymyślają «przypominajkę» – «Mydło kroi morelę»” (Dz. o., 08.03.22). Wymyślanie wyrazów rozpoczynających się konkretną głoską było także dobrym ćwiczeniem przygotowującym do nauki czytania i pisania.

Ostatnim rytuałem okalającym, czy też towarzyszącym innym aktywnościom było „zapalanie” sygnalizacji świetlnej. Tę pomoc dydaktyczną wywodzącą się z pedagogiki planu daltońskiego stosowano podczas posiłków, odpoczynku i codziennych aktywności odbywających się po kręgu. Sposób użytkowania sygnalizatora został jednak zmodyfikowany względem oryginału i dostosowany do potrzeb grupy. Oryginalnie światła „zapala” się podczas rozwiązywania różnego rodzaju zadań. Czerwone oznacza czas na pracę samodzielną, żółte wskazuje na możliwość rozmowy i współpracy w parach lub grupach, zaś zielone sygnalizuje moment zadawania pytań nauczycielowi.

W przedszkolu, w którym prowadziłam badania, sygnalizator został wykonany przez kadrę wraz z dziećmi z dużych, drewnianych kół, pomalowanych farbami. Pojedyncze, obowiązujące w danym momencie „światło” zawieszano na kołku umieszczonym w belce konstrukcyjnej wiaty. O zmianę światła proszono dzieci. Zielone światło oznaczało możliwość swobodnej rozmowy między wszystkimi członkami społeczności i czas swobodnej zabawy. Żółte światło stosowano podczas posiłków, sygnalizowało ono czas cichego, oszczędnego porozumiewania się szeptem. Światło czerwone oznaczające czas ciszy zawieszano z kolei podczas odpoczynku, ale także malowania oraz lepienia bułek. Był to czas największej koncentracji na własnym działaniu w skupieniu.

Zdarzało się, iż nauczyciele/opiekunowie stosowali zasady dotyczące sygnalizatora także w innych okolicznościach, poza przestrzenią wiaty, gdzie ta pomoc dydaktyczna nie była dostępna fizycznie. Najczęściej dotyczyło to światła żółtego i czerwonego. Wówczas wystarczało wypowiedzenie hasła: „(zapalam) czerwone światło”, by dzieci zrozumiały intencję dorosłego i stosowały się do niej.

Język angielski

Zajęcia z języka angielskiego pojawiły się w przedszkolu w odpowiedzi na prośby i oczekiwania rodziców. Wielu z nich optowało za obecnością *native speaker'a* lub anglojęzycznego wolontariusza, o czym jedna z mam (absolwentka filologii) wspominała w wywiadzie:

Ja tu miałam duże parcie, żeby was jakby przekonać do tego jakiegoś wolontariusza, który jest *native*, bo uważam, że po prostu dzieci jak kogoś lubią, to nie ma znaczenia w jakim języku ta osoba do nich mówi. Po prostu te dzieci chłoną (...). Na przykład my mamy nianię (niepolskojęzyczną) i ona jakby jest moją, jakby taką pomocą, jakby w domu, to to jest bardzo naturalne, bo ja też z nią rozmawiam i jakby dzieci są tym otoczone, nie? (R A/2).

O edukacji językowej odbywającej się w domu i stosunku do niej wspominały także inne rozmówczynie. Jedna z uczestniczek badania opowiedziała: „Mamy taki pomysł, może się uda go zrealizować od przyszłego roku, że chcielibyśmy jako inwestycja dla całej rodziny, raz w tygodniu mieć lektora, jakąś naukę języka w domu, ale języka, którego nikt z nas w ogóle nic nie zna” (R I/6). Wśród społeczności przedszkola były także rodziny naturalnie dwujęzyczne. Członkini jednej z nich wspomniała podczas wywiadu: „No, angielski, holenderski, no to Martyna już mówi. Hiszpański zaczynamy teraz. Więc tutaj myślę, że damy radę w domu. No, ja planuję, żeby troszkę sobie pojeździć po świecie” (R I/5/N).

Właściciele placówki nie zgadzali się jednak na obecność wolontariuszy w przedszkolu. Pierwszym powodem był brak zasobów czasowych niezbędnych do prowadzenia dokumentacji projektowej, koniecznej zazwyczaj przy tego rodzaju współpracy. Drugi, ważniejszy powód, wiązał się z kolei z uznawaniem wolontariatu za formę neoliberalnego wyzysku, do którego nie chcieli się przyczyniać ani wskazywać go dzieciom jako wzoru.

W odpowiedzi na potrzebę rodziców, na naukę angielskiego przeznaczono piątki. Od porannego kręgu do obiadu dzieciom towarzyszyła wówczas (oprócz nauczycieli/opiekunów) jedna z mam, pełniąca rolę prowadzącej zajęcia. Porozumiewała się ona z nimi tylko w języku angielskim, włączając się w zabawy, czytając książki czy śpiewając piosenki w tym języku. Opisywałam jej działania z dziećmi w dzienniku, notując na przykład: „Dziewczyny budują bazę z patyków. Reszta dzieci bawi się w piaskownicy z Magdą (Magda śpiewa piosenkę po angielsku). Podczas zupy pyta każde dziecko po angielsku ile mu nalać i czy chce wszystko, marchewkę, ziemniaki, selera czy samą zupę” (Dz. o., 16.02.22) lub „Niektóre dzieci są głodne, więc Staszek myje jabłka. Kroją je

z Magdą i rozdają dzieciom używając zagadek po angielsku, np.: «To jabłko będzie dla kogoś, kto ma czerwone okulary» itp.» (Dz. o., 13.04.22).

Dla lepszego zobrazowania opisanych powyżej, złożonych w formie i treści działań wychowawczych, zamieszczam poniżej dzienny harmonogram pracy placówki (uwzględniający także zmieniające się według harmonogramu tygodniowego aktywności poranne) ujęty w formie tabeli.

Tabela 8. Dzienny rytm pracy przedszkola

Godzina	Aktywność	Rytuały „okalające”	Symbol
09.00	Otwarcie przedszkola	Witanie każdego dziecka uściskiem dłoni lub słownie	-
09.00-10.00	Zabawa swobodna	Sygnalizacja świetlna	
10.00	Krąg	Otwarcie – misa tybetańska Powitanie piosenką „Gadający patyk” Omówienie planu dnia Wybór zapalających świeczki do posiłku	                   
10.20-10.50	Pn.: Prace ogrodnicze Wt.: Malowanie Śr.: Lepienie bułek Czw.: Wyprawa Pt.: Sprzątanie	Sygnalizacja świetlna Zabawa paluszkowa, Śpiew lub gra na instrumencie (gitara/ukulele, kalimba)	              

13.00	Obiad	Czas mycia rąk – trójkąt Rozpoczęcie posiłku – janczary, piosenka Zabawa logopedyczna Zapalenie świeczki Sygnalizacja świetlna	    
13.30-14.00	Odpoczynek, bajka (w piątce teatrzyk)	Śpiew lub gra na instrumencie (gitara/ukulele, kalimba) Sygnalizacja świetlna	 
14.00-14.50	Zabawa swobodna	Sygnalizacja świetlna	
14.50-15.00	Sprzątanie	Piosenka	
15.00	Podwieczorek	Czas mycia rąk – trójkąt Rozpoczęcie posiłku – janczary, piosenka Zapalenie świeczki Sygnalizacja świetlna „Gadający patyk”	    
15.20-16.00	Zabawa swobodna	Sygnalizacja świetlna	
16.00	Zamknięcie przedszkola	-	-

Dylematy przygotowania do nie-leśnej szkoły

Największe obawy rodziców budziło odpowiednie przygotowanie dzieci do szkoły w zakresie matematyki czy nauki czytania i pisanie. Aktywności rozwijające te umiejętności, podobnie jak działania muzyczno-plastyczne, teatralne, techniczne czy ruchowe, pojawiały się jednak w codziennej pracy pedagogicznej. Kadra deklarowała realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego, mimo, iż placówka formalnie nie była przedszkolem.

Dużą trudność stanowiło ustalenie konsensusu pomiędzy minimalnymi wymogami określonymi w podstawie programowej i potrzebami rozwojowymi dzieci, a realiami oczekiwań szkolnych. Nauczyciele/opiekunowie mieli np. świadomość, iż dziecko

kończące przedszkole nie musi jeszcze umieć płynnie czytać i pisać. Jednocześnie doświadczali, iż dzieci w innych placówkach od najmłodszych lat przyzwyczajane są do wypełniania zeszytów ćwiczeń i kart pracy, a nauka polega w dużej mierze na bezruchu. Uzasadnione były więc obawy o to, jak w takich warunkach odnajdą się absolwenci leśnego przedszkola. Sytuację tę dobrze obrazuje wypowiedź jednej z nauczycielek, mającej doświadczenie pracy także w standardowych placówkach:

W placówkach normalnych, nieważne, one i tak już muszą czytać, one i tak już muszą mieć zeszyt z literkami, bo rodzice to cisną. Rodzice cisną, cisną panią dyrektor. Jest szantaż czasami, rodzice są różni, składają skargi do kuratorium, potrafią popsuć reputację placówki. Dyrektorzy się tego boją. Nauczyciele się tego boją (N2).

Przedstawione powyżej bazowanie na ciekawości dzieci i pojawiających się okazjach pedagogicznych, a także organizacja środowiska uczenia się zapewniająca możliwość edukacji poprzez ruch, doświadczenia i obserwację realnych zjawisk, pozostawiały zaś niewiele fizycznych „dowodów” nauki, takich jak wypełnione zeszyty ćwiczeń czy karty pracy, do których rodzice byli przyzwyczajeni. Być może do rozwiania rodzicielskich obaw mogłoby przyczynić się wskazywanie na bieżąco rozwijanych przez dzieci umiejętności. Pomocne mogłyby się okazać także wyniki badań lub świadectwa osobistych doświadczeń na temat pozytywnych losów szkolnych absolwentów leśnych przedszkoli, których wówczas brakowało.

Roczne przygotowanie przedszkolne – „Klub sześciolatka”

Odbycie rocznego przygotowania przedszkolnego jest w naszym kraju obowiązkowe dla każdego dziecka rozpoczynającego naukę w szkole. W placówce, w której prowadziłam badania, ze względu na formę jej organizacji, tzw. „zerówkę” realizowano w ramach edukacji domowej. Zorganizowana była ona jako „Klub sześciolatka” odbywający się dwa razy w tygodniu i trwający po ok. 1,5 godziny zegarowej. W tym czasie dorosły posiadający kompetencje nauczyciela wychowania przedszkolnego prowadził odrębne zajęcia tylko dla dzieci sześciolatkich.

Nie oznaczało to jednak, iż w pozostałym czasie dzieci nie nabywały umiejętności wymaganych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Klub sześciolatka był przeznaczony przede wszystkim na działania projektowe oraz doskonalenie kompetencji wymagających większej uwagi i wsparcia dorosłego. Skupiano się na przygotowaniu do nauki czytania i pisanie (poprzez prace manualne, ćwiczenia

grafomotoryczne, doskonalenie orientacji w przestrzeni oraz rozwijanie słuchu fonematycznego) oraz kształceniu umiejętności matematycznych wymaganych na tym etapie rozwoju (poprzez praktyczne działanie, gry i zabawy).

Poza tym, odnotowywałam liczne działania rękodzielnicze, takie jak szycie, tkanie czy haftowanie, a także prace w drewnie. Nauka odbywała się także poprzez wspólne gotowanie, przygotowywanie wydarzeń dla całej społeczności przedszkola, takich jak występy taneczno-wokalno-teatralne czy różnego rodzaju doświadczenia. Opisy przykładowych działań w ramach Klubu sześciolatka, które udokumentowałam w dzienniku obserwacji zamieszczam poniżej:

- „Na klubie zajmujemy się dziś liczbami. Każdy po kolei rzuca kostką i pokazuje ruch, który powtarzamy tyle razy, ile wypadło na kostce. Do wyboru są różne kostki o wartościach w zakresie 20. Potem gramy w «czółko» – każdemu wkładam pod czapkę kartę i dzieci po kolei opisują liczbę, np.: «Masz liczbę większą od 3 i mniejszą od 5». Właściciel karty, nie widząc jej, zgaduje wartość. Potem dzieci w parach grają kartami w «wojnę». Na koniec rzucamy 2 kostkami i porównujemy liczby, używając znaku większości lub mniejszości zrobionego ze złamanego patyka. Dzieci ustawiają go odpowiednio między kostkami” (Dz. o., 16.11.22),
- „{Rano jest -6°C, słonecznie i sucho}. (...) Na klubie robimy eksperymenty z lodem. Najpierw słucham dzieci, (...) zapisuję ich pomysły i hipotezy i sprawdzamy czy się potwierdzą” (Dz. o., 21.11.22),
- „Na klubie pokazuje im różne wagi, a potem elektroniczną wagę jubilerską (...). Po kolei każdy waży to, co znalazł, i sprawdzamy, co jest cięższe, a co lżejsze, co najcięższe (kamyk 83 g), a co najlżejsze (patyczek 1 g). Potem proszę, żeby w parach spróbowali skonstruować wagę, którą można będzie sprawdzić, która z dwóch rzeczy jest cięższa, a która lżejsza. Każda para ma wieszak i motek włóczki oraz nożyczki i spinacze do bielizny. (...) Pomału się rozkręcają i zaczynają dochodzić do rozwiązań, choć każdy w inny sposób. Porównujemy powstałe wagi i sprawdzamy, które z zebranych przez nich rzeczy są cięższe, a które lżejsze” (Dz. o., 09.01.23),
- „Na klubie bawimy się w szyfrowanie” (Dz. o., 05.10.22),
- „Na klubie sześciolatka robimy dziś zabawy ruchowe z samogłoskami” (14.11.22),

- „Napisaliśmy piosenkę o klubowiczach. Każda zwrotka jest o jednym dziecku, a wszystkie wyrazy w zwrotce zaczynają się od tej samej litery co imię danego dziecka” (Dz. o., 08.06.22).

Pytanie, jak radzą sobie dzieci kończące leśne przedszkola w dalszej edukacji, jest jednym z częściej zadawanych wśród pedagogów i rodziców. Szkolne losy absolwentów polskich leśnych przedszkoli nie były do tej pory podejmowane w badaniach. Jest to jednak zagadnienie warte zgłębienia w najbliższej przyszłości, także mając na uwadze działania związane z legislacją placówek tego typu w naszym kraju.



Fot. 73. Zabawa matematyczna



Fot. 74. Zimowa wyprawa badawcza

9.2. Uczenie się siebie i innych (nie tylko ludzkich)

Podczas wszystkich działań wychowawczych, zarówno organizowanych przez dorosłych, jak i inicjowanych przez przedszkolaki, dzieci bezustannie uczyły się samych siebie, a także innych członków przedszkolnej wspólnoty międzygatunkowej. Proces ten zachodził w toku większości codziennych interakcji – zabawy swobodnej, doświadczeń, obserwacji i naśladownictwa.

Kluczowym czynnikiem inicjującym edukację posthumanistyczną i odchodzenie od, kształtowanego w pozostałych środowiskach życia dzieci, myślenia antropocentrycznego, poza odpowiednią organizacją przestrzeni, była postawa nauczycieli/opiekunów. W kolejnych akapitach przedstawiam, jak wyglądało uczenie się siebie i nie tylko ludzkich innych w codziennych praktycznych działaniach i zabawie.

9.2.1. Uczenie się siebie w relacjach społecznych

Uczenie się samego siebie zachodziło między innymi jako efekt opisanych w poprzednim rozdziale oddziaływań wychowawczych, takich jak rozwijanie dziecięcej introspekcji i poczucia sprawczości, nauka rozpoznawania i nazywania emocji oraz dawanie możliwości do samostanowienia o sobie. Podobnie jak trudno było w niektórych przypadkach rozgraniczyć wychowanie do samodzielności od wychowania do wspólnotowości, tak zacierają się granice pomiędzy uczeniem się siebie a uczeniem się innych. Zachodzą one na siebie, stając się nieostrymi podzbiorami uczenia się siebie odzwierciedlonego w innych, nawiązującego do koncepcji jaźni odzwierciedlonej (G. H. Mead, 1975; Znaniecki, 1991).

Odmienności postrzegania siebie ujawniały się w licznych sytuacjach przedszkolnych, szczególnie gdy dzieci wyrażały swoje indywidualne zdanie na różne kwestie (np. zasad zabawy, podstawowych potrzeb, itd.). Mimo iż naturalni liderzy wypowiadali się niekiedy w imieniu całej kilkusobowej grupki, co tworzyło wrażenie jednomyślności, dzieci ujawniały odmienne opinie. Nauczyciele/opiekunowie podejmowali działania wzmacniające, wydobywające te odmienności. Dokumentowałam sytuacje tego rodzaju w dzienniku, zapisując na przykład: „Zapraszam dzieci na zupę, kilkoro z nich, siedząc w grupie mówi «My nie jemy!», proszę je, żeby mówiły każde za siebie” (Dz. o., 08.03.22).

Jako element umożliwiający uczenie się swoich mocnych stron i słabości zinterpretowałam również traktowanie dzieci jako ekspertów. Odnosiło się ono zarówno do przedstawiania dziecka jako wzór w danej dziedzinie rówieśnikom, jak i do prefiguratywnego uczenia się dorosłych od dzieci (Królikowska, 2015; M. Mead, 1978).

Wskazywanie ekspertów w ramach tutoringu rówieśniczego odbywało się zarówno podczas jednorazowych spotkań jak i cyklicznie, na przykład, podczas wprowadzania młodszych (stażem) dzieci przez starsze, co często odnotowywałam przed wyprawami do

lasu: „Przypominamy zasady nowym dzieciom, starsi wymieniają zasady po kolei” (Dz. o., 01.09.22). Pojedyncze spotkania z młodym ekspertem dotyczyły interesujących dzieci aspektów, na przykład szkoły. Pewnego dnia, podczas odwiedzin jednej z naszych absolwentek, zorganizowałam w ramach klubu sześciolatka tego rodzaju spotkanie, które opisałam w dzienniku:

Dzisiaj Klaudia przyjeżdża do nas w odwiedziny. Ma ferie w szkole. Zostaje na klub sześciolatka, robi z nami świece i potem organizujemy «sesję pytań i odpowiedzi» o szkole. Dziewczyny pytają ją o rzeczy, które je interesują na temat pójścia do szkoły, a Klaudia siedzi naprzeciwko i odpowiada jako ekspertka (Dz. o., 25.01.23). Nauczyciele/opiekunowie często szczerze okazywali także swoją niewiedzę przed dziećmi, na co one chętnie odpowiadały dzieleniem się posiadanymi informacjami i umiejętnościami. Jednym z takich obszarów, w którym jeden z chłopców był zdecydowanie bardziej doświadczony ode mnie, było jedzenie sushi pałeczkami. W zamian za wspólne struganie brzoźowych pałeczek przeznaczonych do tego celu, cierpliwie przekazywał mi on arkana tej sztuki. Odnosiłam tę lekcję w swoich zapiskach badawczych: „Strugam pałeczki do jedzenia z Michałem. Potem uczy mnie jak je trzymać prawidłowo, żeby nimi jeść” (Dz. o., 24.03.22).

9.2.2. Uczenie się innych ludzi

Celowe, konsekwentne oddziaływania wychowawcze opisane w poprzednim rozdziale, miały wspomóc proces stopniowego wychodzenia z egocentryzmu, charakterystycznego dla wieku przedszkolnego. Miało to zaowocować coraz lepszym rozumieniem zachowań, reakcji, myśli czy emocji innych osób, a w dłuższej perspektywie całościowym uczeniem się innych ludzi. Ustawiczny namysł nad różnorodnymi sposobami spostrzegania świata, w opinii kadry pedagogicznej, wydawał się nie być umiejętnością rozwijającą się samoistnie. Wymagał chęci osiągnięcia porozumienia i stawiania dobrych relacji ponad indywidualnym zyskiem.

Uczenie się innych ludzi miało więc być swoistym efektem wychowania do poszanowania ich pracy, a także wychowania do samowiedzy i wspólnotowości. Sprzyjały temu opisane wcześniej oddziaływania, takie jak nazywanie emocji przez dorosłych, modelowanie empatycznych interakcji czy stwarzanie przestrzeni do dziecięcej introspekcji podczas kręgów i „gadających patyków”. Ważne było także konsekwentne

przestrzeganie zasad współżycia i uwzględnianie w swoich działaniach odczuć innych osób. O nauce rozpoznawania emocji w przedszkolu tak wspomniała podczas wywiadu jedna z mam:

Naprawdę tutaj, no, dzieci same mówią teraz, jak się czują: „jest mi smutno” albo „jest mi przykro, bo mi zepsułeś samochodzik”. Albo „Krzyczę na tatę, bo tata na mnie krzyczy”. Na przykład. No to dla mnie to jest super, że oni w ogóle umieją to nazwać, nie, to też jest w sumie w przedszkolu tym naszym leśnym, m.:, no oni są tak prowadzeni, nie? I tak im pokazujecie, żeby oni uczyli się mówić, nazywać, to jak się czują (R I/2/N).

Kluczową zasadą komunikacji, sprzyjającą uczeniu się granic osobistych, którą dzieci poznawały od samego początku pobytu w placówce, była też zasada „stop”. Obserwując starsze koleżanki i kolegów, dołączające do grupy dzieci uczyły się, iż każdorazowo, gdy ktoś mówi lub robi coś, na co nie mają zgody, co w jakiś sposób je uraża, czy jak to najczęściej określano „przekracza ich granice”, mogą powiedzieć „stop”, a druga strona powinna zaprzestać niepożądanego zachowania lub komunikatu. Gdy czasem zdarzało się, iż kilkukrotne powtórzenie „stop” nie przynosiło pożądanego efektu, dzieci proszono o zwrócenie się po pomoc do dorosłego, który wspierał je w dojściu do porozumienia.

Nauczyciele/opiekunowie także używali tego komunikatu, obserwując łamanie zasad, niebezpieczne zachowania lub ewidentne przekraczanie granic dzieci, które z różnych powodów nie były jeszcze w stanie samodzielnie wyrazić bezpośredniego sprzeciwu.

Doskonałą okazją do uczenia się sposobów odbioru świata innych ludzi było także ustalanie zasad zabawy przez dzieci. Dopóki ich działania nie zagrażały w opinii dorosłych zdrowiu lub życiu, nie przekraczały powszechnie uznawanych norm współżycia społecznego i wszyscy uczestnicy zgadzali się na ustalone zasady, dopóty nauczyciele/opiekunowie nie ingerowali w dziecięce ustalenia. W dzienniku obserwacji odnotowywałam na przykład:

- „Wszystkie dziewczyny i Błażej sami wymyślili sobie zabawę w zjeżdżanie z deski i ustawili się w kolejkę. Puszczają przodem najmłodszych” (Dz. o., 26.04.22),
- „Dziewczyny pod wiatą bawią się w «basen». Same dzielą się na grupy i robią w nich ćwiczenia według poleceń «pani nauczycielki»” (Dz. o., 24.10.22),

- „Klaudia przychodzi z domu z wielkim kartonowym pudłem, mówi, że to do zabawy (...), i że «wszyscy się mogą nim bawić, ale żeby najpierw zapytać» (Dz. o., 26.04.22),
- „Chłopaki budują zamek z drewna na opał, które leży pod wiatą. (...) Maks się denerwuje i mówi, że inni wszystko rozwalą, ale po chwili ustalają, że Ci, którzy budowali pokażą reszcie gdzie można usiąść, żeby «mury» się nie zawaliły” (Dz. o., 18.05.22),
- „Oktawia kieruje zabawą Jasi i Lidki w wyścig po kartki i mówi, że kto będzie pierwszy, ten je dostanie, ale im to nie pasuje” (Dz. o., 07.09.22).

Próbując osiągnąć konsensus, dzieci same upewniały się, czy ich propozycje spotykają się ze zgodą współtowarzyszy zabaw. Wspólne negocjacje i ustalenia, poza rozwijaniem empatii i umiejętności komunikacyjnych, przyczyniały się tym samym do zwiększania kreatywności. Zaspokojenie potrzeb i pomysłów wszystkich członków zabawy wymagało bowiem często szybkiego wymyślania wielu alternatywnych rozwiązań.

9.2.3. Uczenie się siebie w kontakcie z naturą

Pogłębianie wiedzy o sobie samym, poza oddziaływaniami wychowawczymi nauczycieli/opiekunów, zachodziło także poprzez codzienne bycie w przyrodzie i z przyrodą. Środowisko naturalne umożliwiało przede wszystkim pogłębianie świadomości własnego ciała oraz wzrost poczucia równoważności relacji międzygatunkowych. Pełniło także ważną rolę w rozwijaniu sprawczości, odwagi i rezyliencji oraz kreatywności dzieci, zastępując animującego je dorosłego i stwarzając możliwość odczuwania nudy, która przeradzała się w twórcze działania.

Świadomość własnego ciała

Możliwość ruchu według indywidualnych potrzeb, w zróżnicowanym terenie i warunkach atmosferycznych zapewniała mnogość odczuć i doświadczeń fizycznych. W przedszkolu leśnym, w którym prowadziłam badania, dzieci miały niezliczone okazje, by odkrywać, jakie doznania są dla nich przyjemne, a jakich wolą unikać. Na co dzień miały do czynienia z różnorodnymi bodźcami zmysłowymi, doskonaląc swoje możliwości percepcyjne. Doświadczały dużej amplitudy temperatur, rozmaitych faktur, stanów

skupienia materii, dźwięków i zapachów dochodzących z wielu kierunków jednocześnie, a także obrazów natury, wymagających ustawicznej akomodacji narządu wzroku. Wielość tych sygnałów nie powodowała jednak przeciążenia poznawczego czy emocjonalnego, obserwowanego niekiedy u dzieci przebywających przez wiele godzin w zamkniętych pomieszczeniach, otoczonych kakofonią dźwięków i przestymulującą pstrokacizną sal przedszkolnych.

Znaczną część czasu wolnego dzieci spędzały na zabawach ruchowych, aktywnościach artystycznych lub na doświadczaniu rozmaitych substancji zmysłem dotyku. Uczenie się siebie przez przyrodę następowało między innymi dzięki rosnącym na terenie drzewom odpowiednim do wspinaczki, zróżnicowaniu terenu i bujnej, wiosenno-letniej roślinności. W dzienniku obserwacji zawarłam liczne notatki dotyczące rozwoju świadomości ciała i zdolności motorycznych poprzez zabawę w przestrzeni przyrodniczej:

- „Po podwieczorku dzieci skaczą z drzewa «na raka», «na jaszczurkę», itp. Wymyślają różne rodzaje skoków” (Dz. o., 07.03.22),
- „Dzieci bawią się w łapanie się nawzajem podczas zwisania z gałęzi drzewa” (Dz. o., 23.05.22),
- „Dzieci biegną w wysokie trawy na polance. Kiedy chodzą na kolanach wcale ich nie widać” (Dz. o., 30.06.22),
- „Dziewczyny zbiegają z góry, a Anielka je łapie na dole” (Dz. o., 08.11.22),
- „Zjeżdżamy z ośnieżonej góry na różne sposoby – na sankach, jabłuszkach, na pupie, przodem, na plecach, na brzuchu, obok siebie, jeden za drugim, na połączonych sankach, na jednych sankach w 2 lub 3 osoby. Dzieci pamiętają z zeszłego roku zjazdy «na fokę», czyli na brzuchu” (Dz. o., 24.11.22),
- „Skaczemy z siana ustawionego w schodki” (Dz. o., 09.01.23).

Artystyczne aktywności inicjowane przez dzieci koncentrowały się na spontanicznym rysowaniu kształtów na ziemi. Takie działania nie pojawiały się w moich notatkach często, co może świadczyć o większej potrzebie dynamicznych zabaw niż tego rodzaju statycznych działań. Zdarzało się jednak, iż zapisywałam w dzienniku na przykład: „Dzieci zaczynają rysować na ziemi. Powstają różne bazgroły. (...) Dziewczynki odrysowują swoje stopy. Odrysowuję ich cienie na ziemi jak stoją” (Dz. o., 23.03.22).



Fot. 75. Błotne „skarpetki”



Fot. 76. Wspinanie się pod górę

Ostatnim rodzajem zabaw rozwijających świadomość ciała było swobodne doświadczanie różnych substancji dostępnych na terenie placówki i poza nim. Podczas jednej z wypraw do lasu odnotowałam na przykład: „Po drodze są kałuże, dajemy dzieciom czas na zabawę w nich” (Dz. o., 03.02.22). Prowadząc obserwację w przedszkolu, wielokrotnie widziałam z kolei dzieci oddające się przyjemności pokrywania różnych części ciała błotem, zasypywania piaskiem lub chłodzenia wodą w upalne dni. Notowałam wówczas: „Dziewczynki robią błotny basenik, w którym zanurzają stopy, robiąc sobie «skarpetki»” (Dz. o., 23.05.22) lub „Dzieci rozbierają się do majtek. Biegają w deszczu we wszystkie strony” (Dz. o., 07.06.22).

Dla niektórych dzieci zabawy tego rodzaju wiązały się z pokonywaniem własnych ograniczeń. Stopniowe próby dotykania różnych faktur, stąpania boso po ziemi, trawie czy piasku lub zanurzania dłoni w błocie przyczyniały się do rekonstrukcji mniemania o sobie.

Nauczyciele/opiekunowie, obserwując dziecko i jego rodzinę, identyfikowali różne przyczyny tych początkowych trudności – od (nieświadomego) przekazywania lęków przez rodziców czy dziadków po potencjalne zaburzenia integracji sensorycznej, zalecając wówczas konsultację ze specjalistą w tym zakresie.

Przynależność do ekosystemu

Przebywanie przez cały rok w przestrzeni przyrody dawało dzieciom i nauczycielom/opiekunom szansę doświadczenia wpływu zmieniającej się pogody na ich samopoczucie. Dostrzegalna była radość płynąca z wydłużających się dni, identyfikowanie zwiększonej senny z niżowym frontem atmosferycznym niosącym opady i zachmurzenie, czy niepokoju płynącego ze zbliżającej się burzy. Gdy po kilku miesiącach jesienno-zimowej słoty i szarości nadchodziła wiosna, coraz częściej opatrywałam fragmenty swoich notatek badawczych oraz fotografie kodem „napawanie się słońcem”. Dzieci razem z jaszczurkami wylegiwały się wówczas w pierwszych promieniach, jak gdyby pragnęły uzupełnić ich niedobór i nasycić się nimi po długiej przerwie. Zapisywałam w dzienniku na przykład: „Dzwonimy trójkątem i dzwonkami, ale mocno z rozsądku i głodu, bo nam też jest bardzo przyjemnie strugać na słońcu i nie chce się przerywać” (Dz. o., 17.03.22), „Nareszcie {jest słonecznie i ciepło. Rano jest 10 stopni}. Może zjemy dziś podwieczorek na kocu” (Dz. o., 27.04.22) czy po prostu: „Opalamy się w słońcu” (Dz. o., 28.04.22).

Obserwacja zachowań innych gatunków skutkowałą poczuciem wspólnoty doświadczeń płynących z naturalnego cyklu pór roku i zmieniającej się pogody. Poza dzieleniem przestrzeni z wymienionymi powyżej jaszczurkami szukającymi ciepła podobnie jak zmęczeni zimą ludzie, dzieci i dorośli mieli możliwość obserwacji migracji ptaków, potwierdzającej przeczucie nadchodzącej zmiany. Przeloty dzikich gęsi czy charakterystyczne odgłosy żurawi sprawiały, że wszyscy, niezależnie od wieku, spoglądali z nadzieją lub nostalgią w niebo. Nabywali w ten sposób poczucie bycia częścią złożonej

całości ekosystemu, dostrzegając, że każdy ma w nim swoje miejsce, uwikłane w sieć wzajemnych powiązań.



Fot. 77 i 78. Międzygatunkowe uwspólnianie doświadczeń – napawanie się słońcem



Fot. 79. Przelot ptaków nad przedszkolem

SOR – Szpitalny Oddział Ratunkowy czy Sprawczość, Odwaga i Rezyliencja?

Ważnym komponentem uczenia się siebie przez przyrodę było także rozwijanie poczucia sprawczości, odwagi i rezyliencji. Kształtowanie tych cech następowało na drodze codziennych zmagania z siłami natury, pokonywania własnych słabości i uczenia się przez ryzyko.

Już samo ubranie się odpowiednio do warunków pogodowych bywało wyzwaniem, szczególnie dla najmłodszych dzieci. Wbrew często powtarzanemu w kręgach edukacji outdoorowej nordyckiemu przysłowiu – „Nie ma złej pogody, są tylko źle dobrane ubrania”, odpowiednie przygotowanie nie gwarantowało czerpania satysfakcji z maszerowania w deszczu czy mrozie. Dopiero po czasie przygody te zapewniały dumę z ich przeżycia i wzrost poczucia sprawczości oraz odwagi.

Kolejnym wyrazem próby sił dzieci i natury było często praktykowane wspinanie się na drzewa. Z jednej strony przyroda zapewniała w tym obszarze dostosowania, na przykład do wzrostu każdego dziecka, z drugiej zaś konfrontowała z niecierpliwością i chęcią natychmiastowego sukcesu. Jedna z mam poruszyła tę kwestię w wywiadzie:

To też jest problem taki odwieczny, (...) wszędzie to jest, że ci mali ludzie, oni cały czas muszą się dostosowywać do życia, czy do świata dorosłych, (...) oni wszędzie muszą sięgać. Oni wszędzie są/, oni wszędzie nie pasują. (...) A natura sama z siebie jest zupełnie inaczej zaprojektowana. Że ona uwzględnia i małych i dużych (R I/9). Rzeczywiście, w przestrzeni przedszkola każdy mógł odnaleźć miejsce dla siebie. Jednocześnie, szczególnie najmłodsze dzieci, doświadczały pewnych ograniczeń. Często obserwowałam jak dołączające do grupy niespełna trzylatki, naśladując starszych kolegów i koleżanki, próbowały wspinać się od razu na wysokie drzewa. Wysiłki te kończyły się jednak ich frustracją. Ze względów bezpieczeństwa, ale także z chęci zapewnienia dzieciom możliwości doświadczenia, iż pewne umiejętności wymagają stopniowania trudności i długotrwałego wysiłku, w przedszkolu panowała zasada, iż można wchodzić tylko na te drzewa, na które jest się w stanie wspiąć samodzielnie. Zdarzało się bowiem, że dzieci (niekiedy także przy pomocy rodziców) podstawiały pod drzewo stołeczki lub prosiły o podsadzenie.

Potencjalny upadek na stojący pod drzewem przedmiot mógł być dużo bardziej niebezpieczny niż osunięcie się na siano czy piach. Dodatkowo wchodzenie na zbyt wysokie drzewa skutkowało często nieumiejętnością samodzielnego zejścia. Z czasem dzieci uczyły się wskazywać sobie nawzajem drzewa dostosowane do ich wzrostu i stopniowo osiągały umiejętność wspinania się na te najwyższe. Biorąc pod uwagę

proporcje ciała dzieci w wieku przedszkolnym, należy także docenić pokonywanie nierówności terenu, przechodzenie przez pnie, wspinanie się pod górę czy schodzenie ze stromych zboczy leśnych wąwozów.



Fot. 80. Mamo, zobacz!

Charakterystycznym przejawem dumy ze zdobytej umiejętności była chęć pochwalenia się nią przed rodzicem. Często dzieci oczekiwały na przyjazd mamy lub taty na czubku drzewa lub prosiły o możliwość niesprzątania stworzonej przez siebie konstrukcji z naturalnych materiałów, dopóki rodzic jej nie zobaczy.

Popularną praktyką w przedszkolach leśnych jest także przyzwalanie na podejmowanie umiarkowanego ryzyka przez dzieci. Chodzi tu przede wszystkim o potencjalnie ryzykowne zabawy, takie jak wchodzenie na drzewa i skakanie z nich, brodzenie w płytkiej rzece, zjazdy z oblodzonej góry, ale także używanie narzędzi czy rozpalanie ognia. Aktywności te niosą ze sobą możliwość niegroźnych urazów takich jak złamania kończyn, wybite zęby, zadrapania, rozcięcia naskórka czy stłuczenia. Przede wszystkim jednak dają wiele korzyści rozwojowych, takich jak wzrost poczucia sprawczości, odwagi i rezyliencji oraz doskonalenie zdolności manualnych i umiejętności skupienia.

W przedszkolu, w którym prowadziłam badania, zaufanie do dziecięcych kompetencji poprzedzone było wprowadzeniem odpowiednich zasad bezpieczeństwa. Podczas pracy z piłami, nożami czy młotkami dzieciom towarzyszył dorosły czuwający nad ich przestrzeganiem. Przez cały okres prowadzenia badań częściej obserwowałam doznawanie urazów przez spieszących się dorosłych niż przez dzieci. Pojedyncze sytuacje, które opatrywałam kodem „wypadki i urazy”, dotyczyły płytkich rozcięć skóry obieraczką do warzyw lub nożem (wymagających jedynie naklejenia plastra), poparzeń pokrzywami czy niegroźnych upadków z niskich gałęzi drzewa, powodujących chwilowy ból. Dzieci doświadczające możliwości pracy z realnymi narzędziami i swobodnego rozwoju autonomii wykazywały się bowiem niezwykłą uważnością, skupieniem i instynktem samozachowawczym. Największym zagrożeniem w tym obszarze była chęć powalenia się nowymi umiejętnościami przed fotografującymi lub nagrywającymi rodzicami. Odnotowywałam w dzienniku:

Dzieci wracają do bazy, żeby się wspinać i chcą to pokazywać przyjeżdżającym rodzicom. Zawsze mam wtedy obawy, bo gdy w ciągu dnia bawią się bez «wizdów», robiących zdjęcia i zachwycających się ich wyczynami, to są dużo bardziej uważni, a przy rodzicach czasem ktoś sobie coś robi (Dz. o., 03.01.23).



For. 81. Struganie nożem



Fot. 82. Rozłupywanie orzechów młotkiem

Ważnym elementem uczenia się przez ryzyko w przedszkolach leśnych jest także nauka krzesania ognia. Obserwacja dziecięcych wysiłków w tym obszarze każdorazowo była niezwykle ciekawym doświadczeniem. Nawet dzieci o najmniejszych zasobach cierpliwości i wiary w siebie usiłowały uzyskać płomień przy pomocy iskry z krzesiwa. Podobnie wyglądały codzienne próby zapalania zapalką świeczki do posiłków (wspomniane w początkowej części rozdziału). Kodem „wzmocnienie przez naturę” opatrywałam takie fragmenty notatek badawczych jak na przykład:

Wszyscy po kolei (oprócz trzech dziewczynek — bawiły się w sali) próbowali rozpalić ognisko krzesiwem. Nie udawało się najsilniejszym fizycznie, wytrwałym dzieciom pozbawionym lęków, a udało się dziewczynce delikatnej, obserwującej często z boku, wycofanej i nieśmiałej. Wszyscy byli pełni podziwu, gdy zobaczyli płomień. <Myślę, że bardzo ją to wzmocniło> (Dz. o. 11.01.22)

lub

Czwartek, Dzień lasu, {0°C, mżawka, nieprzyjemny wiatr, <jest szaro i «zgniło»>}; (...) Idziemy w sumie ponad 30 minut na miejsce. Jesteśmy w mieszanym lesie, pełnym powalonych pni, wykrotów, porośniętych przez różne grzyby. Dzieci <dzielnie przechodzą> przez pnie leżące w poprzek drogi (Dz. o. 27.01.22).



Fot. 83. Rozpalanie ogniska krzesiwem



Fot. 84. Przechodzenie po złamanym pniu

Natura zamiast animacji

Zorganizowanie środowiska uczenia się w przestrzeni przyrodniczej ograniczało konieczność ingerowania dorosłych w aktywność dzieci w czasie ich swobodnej zabawy. Rolę animatora zastępowała sama natura, stwarzająca liczne okazje do podejmowania wspólnego działania. Analizując aktywności inicjowane przez dzieci w czasie wolnym od zajęć organizowanych przez nauczycieli/opiekunów, poza wskazanymi powyżej kategoriami, wyróżniłam także uczenie się przez zabawy konstrukcyjne i tematyczne.

Zabawy konstrukcyjne

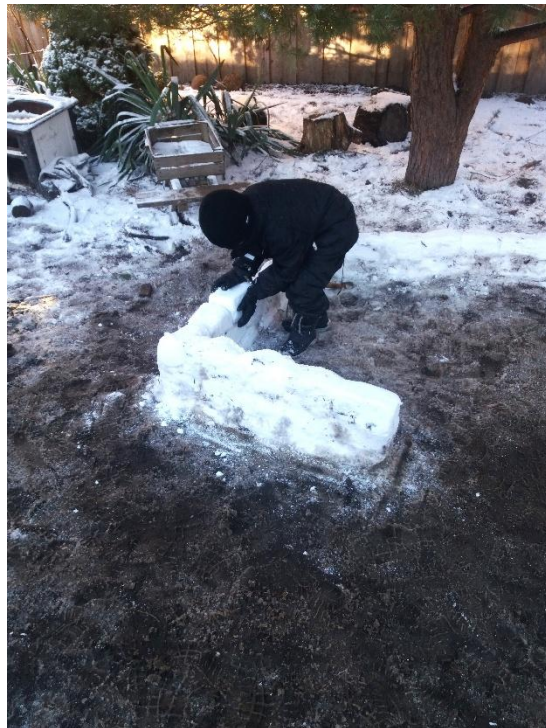
Zabawy konstrukcyjne były jedną z podstawowych aktywności dzieci, szczególnie starszych 5-6-letnich chłopców. Często w ich efekcie powstawały złożone konstrukcje budowlane, instalacje techniczne, maszyny proste, pojazdy czy modele. Bywało, że dzieci pracowały nad jednym pomysłem wiele tygodni, rozpoczynając działania zaraz po przekroczeniu bramy przedszkola, z gotowym planem. Przykładem takiej zabawy było tworzenie «systemów nawadniających». Pierwszą dotyczącą ich notatkę zapisałam 5 kwietnia, a zakończenie projektu nastąpiło 8 lipca. Opisywałam na przykład: „Chłopcy dalej bawią się, budując systemy nawadniające. Dzisiaj do wcześniejszych kanałów dochodzą wyspy, tamy i powbijane w ziemię patyki, których znaczenia nie znam” (Dz. o., 13.04.22). Wiele instalacji powstawało w prywatnych bazach. Niekiedy dzieci z myślą o zabawie przynosiły do przedszkola różnego rodzaju pozostałości z domowych prac ogrodniczych czy budowlanych. Zapisywałam wówczas:

Błażej i Jurek od rana pracują w bazie. (...) Grabią, tak dokładnie, że powstał pas gołej ziemi. Z kostki brukowej, którą przynieśli z domu, ułożyli w bazie równy pas. Dzisiaj zbierają deszczówkę lejącą się z rynny do garnka, potem wlewają zawartość do większego wiadra ustawionego na sankach z oparciem i tak transportują wiadro z wodą do bazy. Tam wlewają zawartość wiadra do jeszcze większego wiadra, czyli «zbiornika na deszczówkę». Mówią, że muszą wymyślić jakieś filtry, żeby oczyszczać tę deszczówkę i mieć u siebie w bazie czystą wodę, żeby nie musieć chodzić do domku do kranu (Dz. o., 20.02.23).

Dzieci tworzyły także z patyków, desek czy klocków maszyny proste, na przykład dźwignie. Pewnego dnia odnotowałam: „Trzech sześcioletnich chłopców robi katapultę z klocków drewnianych i wystrzeliwuje w niebo orzechy. Próbuje zmieniać konstrukcję tak, żeby orzechy leciały jak najwyżej i najdalej” (Dz. o., 22.02.23).



Fot. 85. Konstruowanie katapulty



Fot. 86. Budowa igloo

Pozostałą część zabaw tego rodzaju stanowiło tworzenie konstrukcji budowlanych z różnego rodzaju sezonowo dostępnych materiałów naturalnych. Zimą budowano ze śniegu: „Chłopcy odśnieżając zrobili wielką górę i robią w niej tunele. Potem robią «śnieżne miasto»” (Dz. o., 2118). Zabawy te często wymagały ustalonego podziału ról:

Dwie dziewczynki i dwoje chłopców robią igloo. Pokazałam im jak robić cegły i sami planują budowę. Podczas pracy wyłaniają się różne funkcje – jedni robią cegły, inni je noszą na miejsce i układają mur, jeszcze inni wygładzają, wyrównują i zalepiają szpary (Dz. o., 17.01.22).

W pozostałych porach roku materiały budowlane stanowiły głównie gałęzie drzew i krzewów, przycinanych w ramach prac ogrodniczych lub ułamanych przez wiatr, a także pieńki, ziemia i piach.

Zabawy tematyczne

Część zabaw tematycznych, czy jak określały je same dzieci „nanibnych”, stanowiły powszechne zabawy w udawanie obserwowane u większości dzieci w wieku przedszkolnym, niezależnie od przestrzeni. W dzienniku obserwacji odnotowywałam zabawy w rodzinę, dom, udawanie zwierząt domowych i dzikich (np. zabawa w szkołę dla nietoperzy albo w bobry). Zajmowały one niewiele miejsca i nie wymagały żadnych

rekwizytów, a jedynie wyobraźni. Mogłyby w niezmienionej formie odbywać się także w typowej sali przedszkolnej. Pojawiały się również zabawy tematyczno-ruchowe, w których dzieci najczęściej odtwarzały pracę służb mundurowych – policji, wojska lub straży pożarnej. Różnica polegała na dużo większej wolnej przestrzeni do zagospodarowania w porównaniu ze standardowymi przedszkolami.

W większości zabaw w udawanie, dzieci korzystały jednak z warunków, jakie tworzyła im przyroda. Wykorzystywały materiał naturalny, rzeźbę terenu lub sezonowe zjawiska atmosferyczne odkrywając swoje możliwości, zdolności i zainteresowania. Odnotowywałam na przykład zabawy tematyczne związane ze sposobami spędzania wolnego czasu – w ogródek czy ognisko: „Dziewczyny bawią się w ognisko, udają, że «smażą pianki», czyli liście na patykach” (Dz. o., 25.08.22) lub „Chłopcy zrobili w bazie «ogród» – posadzali «drzewa», czyli obcięte gałęzie. Hubert opowiada mi o tym z dumą” (Dz. o., 04.01.23).

Co jakiś czas pojawiały się zabawy w lekarza, w których patyki przedstawiały skomplikowaną niekiedy aparaturę medyczną: „Aniela i Hubert bawią się w gabinet lekarski. «Dzwonią» do mnie i zapraszają na badanie. Mierzą mi temperaturę patykiem, a drugi przesuwają wzdłuż ciała i robią nim prześwietlenie” (Dz. o., 30.03.22). Bardzo często tematyka zabaw obejmowała użytkowanie rozmaitych pojazdów czy obsługę maszyn. Pewnego dnia, gdy otwierałam przedszkole po weekendzie, zastałam ułamaną przez wiatr wysoką sosnę. Postanowiliśmy z właścicielem pozostawić ułamany czubek na ziemi, aby umożliwić dzieciom zagospodarowanie go do zabawy. Spiłowaliśmy jedynie fragmenty gałęzi, tak aby nie zagrażały wbiciem się w ciało. W poniższych fragmentach prezentujących przykładowe zabawy w udawanie obsługi pojazdów i maszyn widać między innymi, jak dziecięca wyobraźnia przekształciła złamany czubek drzewa:

- „Przyjeżdżają kolejne dzieci. Oglądają złamane drzewo i bawią się na nim w «kamper»” (Dz. o., 21.02.22),
- „Dzieci bawią się na złamanej sośnie w «statek»” (Dz. o., 22.02.22),
- „Lucja i Elena bawią się w «samolot» na złamanej sośnie” (Dz. o., 22.03.22),
- „Dzieci bawią się w «bankomat». Jedno siedzi w wielkiej plastikowej beczce po kapuście, nakrytej odwróconym do góry nogami plastikowym pojemnikiem z otworami w dnie. Reszta przez te otwory wrzuca patyki, czyli «wpłaca pieniądze». Potem krzyczą po kolei, np. «sto złotych!» i bankomat wyrzuca patyk przez dziurkę” (Dz. o., 30.03.22),

- „Po podwieczorku chłopcy z «kleju» (błota), który mieszałem wcześniej, postanawiają zrobić beton. Układają z patyków brzegi autostrady, turlają razem beczkę pod górkę i w końcu przewracają ją razem, a «beton» powoli się wylewa. Wszyscy krzyczą z radości, są podekscytowani swoim sukcesem i całe ręce mają w gęstym, lepkim błocie («betonie»)” (Dz. o., 30.03.22).



Fot 87. Zabawa tematyczna w „wodociągi”



Fot. 88. Zabawa tematyczna w „biwak”

W zabawach tematycznych pojawiały się także światy fantastyczne, inspirowane usłyszczanymi bajkami. Odnotowywałam na przykład: „Po bajce dzieci bawią się, wspinając palcami na fasolę (tyczkę od pomidorów), tak jak pokazywałam w trakcie opowiadania. Potem chłopcy budują cały «fasolowy las» z tyczek, wbijając jedną obok drugiej” (Dz. o., 24.01.22). Czasami dzieci odtwarzały w zabawie zasłyszane prawdziwe historie: „Michał wskakuje do tego wielkiego dołu, który kopią i udaje, że się topi, a Maks rzuca mu koło ratunkowe” (Dz. o., 14.02.22). Pojawiały się także sezonowe zabawy „na niby”, w których korzystano ze śniegu lub lodu. Zapisywałam wówczas: „Dzieci bawią się z lodem w łupanie go na kawałki, «łowienie w przeręblu», mierzenie jego grubości” (Dz. o., 21.11.22; -6°C).

9.2.4. Uczenie się innych pozaludzkich

W przedszkolu leśnym, w którym prowadziłam badania, poznawanie istot żywych innych niż ludzie oraz nieożywionych elementów ekosystemu następowało na drodze codziennego współdzielenia z nimi przestrzeni placówki oraz miejsc odwiedzanych przez dzieci i kadre w lesie. Podobnie jak pozostałe rodzaje uczenia się opisane w poprzednich rozdziałach, tak i uczenie się pozaludzkich innych zachodziło niejako mimochodem, dzięki byciu w przyrodzie. Kategorię tożsamą z nazwą niniejszego podrozdziału tworzyły kody takie jak „zainteresowanie dzieci wyjątkowymi sytuacjami”, „zauważanie przyrody”, „znalezisko przyrodnicze”, „śmierć”, „lęki przyrodnicze”, „zwierzęta” i „dzikie rośliny”.

Podjęcie do pozaludzkich innych wydaje się być jednym z kryteriów różnicujących przedszkola leśne. W niektórych placówkach raczej zdobywa się wiedzę o przyrodzie i czerpie korzyści z przebywania w niej, a nawet „używa się” natury dla własnych celów. W innych zaś odnajduje się w niej swoje miejsce, a także odkrywa (niekoniecznie pozytywny) wpływ na pozostałych członków międzygatunkowej wspólnoty i dąży się do minimalizacji jego negatywnych aspektów. Placówka, w której prowadziłam badania, wydaje się sytuować w drugiej grupie.

Analizując zebrany materiał badawczy dostrzegłam, iż wchodzenie w relacje ze zwierzętami różniło się w pewnych obszarach od nawiązywania interakcji z roślinami. W obydwu przypadkach uczenie się pozaludzkich innych przez dzieci i dorosłych następowało poprzez codzienne obserwacje i prowadzone na ich podstawie rozmowy. Nauczyciele/opiekunowie starali się pogłębiać ciekawość dzieci, a nie dawać gotowe odpowiedzi na ich pytania. Nie zawsze też sami je znali. Wspólnie prowadzono wówczas dociekania i stawiano hipotezy, które potwierdzano lub obalano na drodze dalszych obserwacji lub poszukiwań w literaturze. Dokumentowałam te działania w swoim dzienniku, zapisując: „Dzieci zauważają małe dziurki w powalonym pniu sosny i zastanawiamy się, co mogło je zrobić. Padają takie pomysły jak: deszcz, korniki, mrówki, igły spadające z sosny” (Dz. o., 24.10.22) lub „Szukamy z Michałem i Albertem w książce różowego kwiatu, który się u nas pojawił” (Dz. o., 29.06.22).



Fot. 87. Co tu się stało?



Fot. 88. Zgłębiec trzpiennikowaty

Obserwowałam często także, jak rodzice będący świadkami spotkania dzieci z pozaludzkimi innymi ucinali dalsze wzajemne poznanie poprzez „prawidłowe” nazywanie i encyklopedyczne definiowanie stworzeń. W kontrze do takiego postępowania, nauczyciele/opiekunowie zachęcali wręcz niekiedy dzieci do tworzenia własnych nazw czy imion, bazujących na obserwowanych cechach danej istoty. Notowałam wówczas: „Oktawia znalazła owada, wymyślamy mu nazwę «Plecokropek Pomarańczowy», bo ma jedną pomarańczową kropkę na grzbiecie” (Dz. o., 15.09.22). Nie oznacza to, że nie uczono dzieci nazw biologicznych, nie były one jednak punktem wyjścia, a raczej późniejszym efektem nawiązanej relacji międzygatunkowej. Uzupełnieniem, mającym na celu jedynie utrwalenie i pogłębienie rozumienia zaobserwowanych faktów, były opowiadane przez kadrę bajki, a także wykonywane z dziećmi zabawy paluszkowe czy piosenki dobierane według rytmu przyrody (opisane w początkowej części niniejszego rozdziału).



Fot. 89. Spotkanie międzygatunkowe 1



Fot. 90. Spotkanie międzygatunkowe 2



Fot. 91. Spotkanie międzygatunkowe 3



Fot. 92. Spotkanie międzygatunkowe 4

Zwierzęta

Poznanie zwierząt zachodziło na drodze bezpośredniego kontaktu z nimi, nasłuchiwanie ich odgłosów lub poprzez pozostawione przez nie tropy i ślady, takie jak odchody, sierść, pióra czy rozmaite ślady żerowania.



Fot. 93. Mierzenie głębokości tropów



Fot. 94. Toaleta sarny

Jak wspominałam już w poprzednich rozdziałach, przestrzeń przedszkola zaaranżowano, stosując elementy charakterystyczne dla permakultury, sprzyjające wzrostowi bioróżnorodności. Dzieci wspierały pozaludzkich mieszkańców terenu przedszkola w odpowiednich okresach, na przykład dokarmiając ptaki podczas mrozów, wieszając i czyszcząc budki lęgowe lub uzupełniając wolne przestrzenie materiałem naturalnym do budowy gniazd dla owadów zapylających. Stwarzało to okazje do regularnych obserwacji zwierzęcych zwyczajów i poznania stałych miejsc ich żerowania, lęgu i odpoczynku. Odnotowywałam w dzienniku na przykład: „Marek z Magdą i dziećmi idą na drugi koniec działki popatrzeć na dzikie pszczoły na wierzbie” (Dz. o., 23.03.22).

Zwierzęta zamieszkujące teren przedszkola i najbliższą okolicę przyzwyczajały się do rytmu pracy placówki. Ptaki zlatywały pod wiatę po obiedzie, w czasie odpoczynku. Dzieci pozostawały wówczas w ciszy i bezruchu, a sikory, kosy, szpaki, wróble, kowaliki czy mazurki wyjadały resztki (niesolonej) kaszy znajdujące się między otoczkami pod

stołem. Zwiększenie aktywności ptaków, kotów czy wiewiórek obserwowałam także po opuszczeniu przedszkola przez dzieci, na przykład podczas zebrań kadry.

Wyprawy do lasu, w stałe, wybierane co tydzień miejsca również owocowały licznymi obserwacjami. Poza terenem placówki dużo trudniej było jednak dostrzec większe zwierzęta. Napotymano raczej na płazy, gady, ptaki oraz mięczaki i stawonogi, a obecność dzikich ssaków stwierdzano na podstawie pozostawianych przez nie śladów. Zapisywałam na przykład: „Po drodze znajdujemy «domek krasnali», czyli pieńek porośnięty grzybami nazwany tak przez dzieci oraz tropy dzika” (Dz. o., 28.04.22) lub „Znajdujemy czyjaś norę, wykrot z gliną w korzeniach i żabę w wodzie” (Dz. o., 07.07.22). Dowodów na bytowanie zwierząt w danym miejscu doświadczano nie tylko zmysłem wzroku, ale także poprzez słuchanie ich odgłosów lub odczuwanie zapachu. Pewnego dnia podczas wędrowki do lasu zanotowałam:

Po drodze spotykamy mrowisko, w którym widać już chodzące mrówki. Słysząc też trele ptaków. Powtarzam dźwięki jednego gwizdząc, a on mi «odpowiada». Trwa to kilka minut, Maks który idzie ze mną za rękę, patrzy się w stronę ptasich odgłosów i ma bardzo zaciekawioną minę. (Dz. o., 24.02.22).



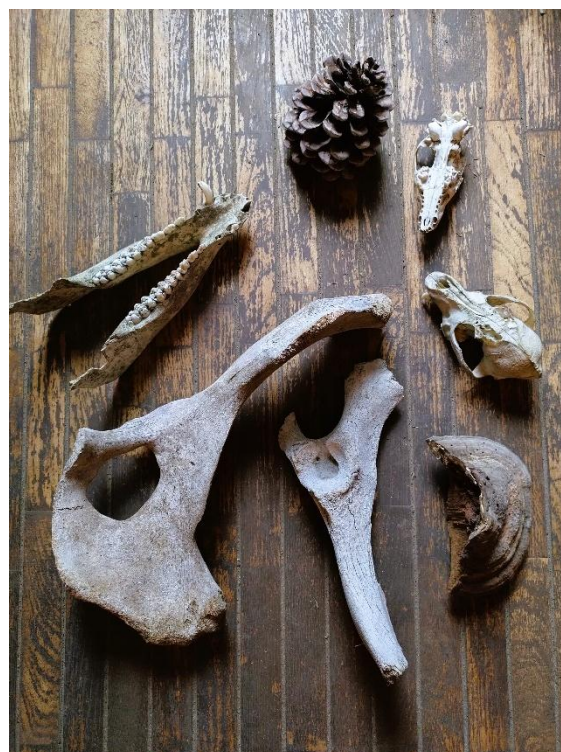
Fot. 95. Budka lęgowa



Fot. 96. Pióro dzięcioła

Przestrzenie przyrodnicze, w których przebywały dzieci — zarówno teren przedszkola, jak i miejsca wypraw do lasu — były nie tylko miejscem życia, ale i śmierci dzikich zwierząt. Odnotowywałam odnajdywanie martwych myszy, jaszczurek, żab lub ptaków. Pewnego dnia, zapisałam na przykład w dzienniku:

Dzieci krzyczą, że znalazły ptaka w beczce z deszczówką. Niektórzy mówią, że jest martwy, inni, że może sobie pływa albo, że jeszcze go uratujemy. Mówię, żeby nie dotykali go, i że wyłowimy go garnkiem. Biorę mały rondel z szopy i wyławiam go. Teraz już wszyscy widzą, że jest martwy. Klaudia kopie mu dołek, reszta dzieci jest smutna (Dz. o., 07.06.22).



Fot. 97 i 98. Doświadczanie śmierci – tanatopedagogika lasu?

Były to naturalne okazje do rozmów o przemijaniu, ale także o cyklach przyrody, w których żadne elementy nie giną w magiczny sposób, lecz stają się podstawą rozwoju kolejnych organizmów. Bywało, że doświadczając śmierci zwierząt, dzieci spontanicznie wykopywały im groby, niekiedy nawet ozdabiając je kwiatami czy innymi darami, a także opowiadały o śmierci bliskich im ludzi i o wierzeniach lub praktykach religijnych. Nauczyciele/opiekunowie nie negowali tych opowieści, a w razie sporu między przedszkolakami podkreślali jedynie różnorodność wyznań i wolność religijną. Ciekawość dzieci, na tym etapie rozwoju, na którym się znajdowały, nie sięgała jednak głębiej.

Rośliny

Przedstawiciele królestwa roślin, z którymi poszerzona wspólnota przedszkola leśnego miała do czynienia, można podzielić na rośliny uprawne i dzikorosnące. Pierwszej grupie poświęciłam rozdział 7.1.2. traktujący o przyrodniczych elementach przestrzeni przedszkola. Poznawanie roślin dzikorosnących różniło się od uczenia się zwierząt przez dzieci. Również następowało ono poprzez obserwacje, rozmowy, stawianie hipotez, nadawanie własnych nazw, poszukiwania literaturowe czy poprzez treść opowieści i piosenek. Różnica, którą obserwowałam polegała jednak na częstszym wskazywaniu poszczególnych gatunków przez nauczyciela/opiekuna. Zwierzęta czy ich ślady dzieci częściej dostrzegały samodzielnie, a następnie pokazywały je dorosłym.

Przyczyny takiego stanu rzeczy są według mnie dwojakie. Po pierwsze, biorę pod uwagę mój wpływ na proces uczenia się i zgłębiania tajemnic roślin przez dzieci, wynikający z moich osobistych zainteresowań i kompetencji. Podczas pracy w przedszkolu leśnym i w trakcie prowadzenia badań ukończyłam 14-miesięczny kurs zawodowy na ziołarza-fitoterapeutę oraz studia podyplomowe z hortiterapii. Napotykanne rośliny budziły we mnie dużą fascynację, którą dzieci natychmiast zauważały.

Drugą przyczynę upatruję jednak w specyfice samych roślin. W porównaniu do zwierząt wykazują się one dużo mniejszą ruchliwością i często tworzą gęste, zwarte skupiska w podobnych barwach, utrudniając rozróżnienie na pierwszy rzut oka poszczególnych gatunków. Dodatkowo występują w przestrzeni życia ludzi dużo częściej, tym samym powszedniejac i stanowiąc jedynie tło, na które często nie zwracamy uwagi. Pojawienie się intensywnie rudej, skaczącej wiewiórki natychmiast przyciąga wzrok, ale dostrzeżenie liści krwawnika w gęstwinie innej roślinności wymaga dużo większej uważności.

Kolejną różnicę stanowiło poznawanie zastosowań roślin w życiu ludzi i zwierząt. Natykając się podczas wędrówek na nowe okazy, opowiadałam dzieciom o wykorzystywaniu ich jako budulec gniazd i schronień czy jako pokarm. Często wspominałam także o tym, jak dawniej i współcześnie stosowano poszczególne rośliny w celach leczniczych czy kulinarnych. Odnotowywałam te sytuacje w dzienniku, zapisując na przykład: „Pokazuję Anielce fiołki wonne, które wyrosły pod złamaną sosną, mówię jej, że kwiaty i liście są jadalne” (Dz. o., 28.03.22) czy „Obchodzimy lasek dookoła, pokazuję im ziarnopłon i opowiadam, że kiedyś ludzie to jedli po zimie, zanim pojawiły się pierwsze warzywa i owoce będące źródłem witamin” (Dz. o., 28.04.22).

Uczenie się roślin i ich właściwości zachodziło także na drodze przetwarzania ich na rozmaite sposoby, opisane szerzej w rozdziale poświęconym wychowaniu do poszanowania zasobów. Sporadycznie dzieci tworzyły także zielniki. Zapisywałam w swoich notatkach: „Zrywam część dojrzałych baldachów czarnego bzu, żeby zdążyć przed deszczem, który zmyje pyłek. Martyna i Błażej mi pomagają” (Dz. o., 13.06.22) lub „Zrywamy z Hubertem, Błażem, Klaudią i Anielą po trochu czosnaczku, żywokostu, mniszka, przytulii i glistnika i wkładamy do prasy do roślin” (Dz. o., 17.05.22).

Poza wymyślaniem przez dzieci nazw napotykanych roślin na podstawie ich cech, opowiadałam im niekiedy także o etymologii nazw biologicznych i ludowych. Notowałam wówczas: „Zauważam nową roślinę, która się wysiała w zaroślach przy górze. To tojeść. Opowiadam Mieciowi i Hubertowi o roślinach o śmiesznych, ale mądrych nazwach jak tojeść i tojad i pytam, czy domyślają się, skąd się te nazwy wzięły” (Dz. o., 20.06.22) lub

W trakcie drogi powrotnej Albert pokazuje mi dziurawca. Zrywam jeden listek i pokazuję im, jak rozpoznać tę roślinę — ma w liściach mnóstwo małych «dziurek» (zbiorników olejków). Opowiadam im też ludową legendę o tym, jak diabeł ze złości, że to zioło pomaga ludziom na tyle dolegliwości, porobił w liściach dziury szpilką albo (według innych wersji) szpiczastym ogonem czy pazurami (Dz. o., 30.06.22).



Fot. 99. Zbiory roślin jadalnych



Fot. 100. Spotkanie ze szczawikiem zajęczym

Zdobywanie tego rodzaju wiedzy z obszaru edukacji społeczno-przyrodniczej pozwalało dostrzec odwieczne powiązania człowieka z innymi przedstawicielami świata natury.

Pokonywanie lęków przyrodniczych

Obserwując dzieci zauważyłam, że im dłużej uczęszczały one do przedszkola leśnego, tym rzadsze były ich lęki przyrodnicze. Rozpoczynające przedszkolną przygodę dzieci trzyletnie lub młodsze dysponowały wiedzą o zwierzętach czy roślinach pochodzącą głównie z usłyszanych lub obejrzanych bajek czy z przekazów rodziców lub dziadków. Często były to informacje nieprawdziwe, przedstawiające przyrodę jako zagrożenie. Najwięcej przekłamań dotyczyło drapieżników i dużych ssaków takich jak niedźwiedź, wilk, lis czy dzik, rzekomo atakujących ludzi.

Niektóre dzieci bały się także nieprzewidywalnie poruszających się owadów czy pajęczaków. Czasami były to odzwierciedlone lęki rodziców. Także rośliny dostarczające nieprzyjemnych wrażeń w bezpośrednim kontakcie z nimi, jak pokrzywa, jeżyna czy łośnian, bywały niszczone w odwecie za wyrządzone krzywdy. Przykładowe przejawy przyrodniczych lęków dokumentowałam w swoich notatkach badawczych:

Dziewczyny siedzą na kocu i robią «park» dla biedronek. Rozkładają na kocu szyszki, liście i małe gałązki. Szukają biedronek na słońcu i kładą je w parku. Zabrały chyba sześć. Nagle w parku ląduje Odorek zieleniak (owad), dziewczyny krzyczą, odwracają się od niego i kulą, pytam się czego się boją i biorę go na swoją rękę (Dz. o., 17.03.22);

Jesteśmy w lesie na «Lisiej norze». Boguś, Renia i Mateusz budują szałas z gałęzi. Mateusz pokazuje mi jak robi «szlaban» i tłumaczy, że «musi go zrobić, żeby dziki nie weszły do środka». Renia dodaje: «To nasza kryjówka!». Mateusz mówi, że bez szlabanu dziki by wchodziły i zabierały im rzeczy» (Dz. o., 24.11.22).

Szacunek dla niebezpieczeństwa

Bliski kontakt z pozaludzkimi innymi bez odpowiedniej wiedzy potencjalnie mógł zakończyć się dla dzieci niebezpiecznie. Poznawanie nazw i zastosowań roślin czy grzybów zwiększało zainteresowanie nimi, podobnie jak przyzwolenie dorosłych na przyglądanie się zwierzętom czy pozostawianym przez nie śladom. Proces uczenia się

innych istot nie polegał na bezkrytycznym zachwycie graniczącym z bambinizmem, lecz opierał się na pogłębianiu świadomości wzajemnych powiązań międzygatunkowych, z uwzględnieniem ról poszczególnych organizmów.

Zarówno na terenie przedszkola, jak i w przyległych lasach, dzieci wraz z kadrami wielokrotnie napotykały trujące gatunki roślin czy grzybów, a niekiedy także ślady drapieżników czy potencjalnie niebezpieczne stawonogi. Podczas wędrówek notowałam na przykład:

- Znajdujemy psiankę słodkogórz i kokoryczkę, rośliny trujące (Dz. o., 07.07.22),
- Znajdujemy różne grzyby, w tym muchomory (Dz. o., 06.10.22),
- Mama młodszych bliźniaków pokazuje nam, że na wózku chyba siedzi jakiś pająk. Sprawdzam i rzeczywiście — to tygrzyk paskowany, którego ukąszenie mogłoby być bolesne i pozostawić obrzęk. Łapię pająka ostrożnie do miseczki i pokazuję dzieciom, mówiąc, że wyniosę go daleko od nas, bo jego ugryzienie mogłoby być nieprzyjemne. Odchodzę i wypuszczam go w zarośla (Dz. o., 01.09.22).

Celem wskazywania dzieciom tych zagrożeń była ochrona ich zdrowia. Jednocześnie nauczyciele/opiekunowie podkreślali, iż bezużyteczne lub groźne dla nas organizmy mogą być cenne dla innych i nie należy ich niszczyć ze strachu lub bezmyślności.

W przedszkolu, w którym prowadziłam badania, zalecano dzieciom każdorazowe upewnienie się u dorosłego, czy dana roślina jest jadalna i można zerwać ją w tym celu. Jednocześnie zapoznawano dzieci z zasadami odpowiedzialnego zbioru roślin dzikorosnących, zapewniającymi ciągłość ich wzrostu na danym stanowisku.

Wpływ ludzi na wspólne środowisko życia

Niestety, smutnym elementem uczenia się pozaludzkich innych było także stwierdzanie szkodliwych efektów działalności człowieka w naszym wspólnym środowisku życia. Pomędzy śladami zwierząt, grzybami i roślinami regularnie odnajdywaliśmy z dziećmi śmieci w lesie. Dla oczu potrafiących dostrzec wyjątkowość spotykanych gatunków, sąsiedztwo odpadów było zadziwiającym i smutnym kontrastem. Odnotowywałam te momenty w dzienniku obserwacji:

- „Po drodze znajdujemy boczniaki na zbutwiałym pniu, porzuconą czapkę, śmieci, «kość bawoła», jak nazwała to Aniela (kość biodrową). Potem na polu znajdujemy pióra ptaka zjedzonego przez drapieżnika” (Dz. o., 07.04.22).

- „Po drodze na miejsce znajdujemy młode pastorały paproci wychodzące z ziemi i różne śmieci” (Dz. o., 28.04.22)
- „Byliśmy w nowym miejscu w lesie. Zjedliśmy zupeł, było tam trochę śmieci, głównie butelek, Michał zaczął je zbierać do torby i zabraliśmy je ze sobą” (Dz. o., 13.01.22).

Niekiedy byliśmy także świadkami wycinki drzew. Dzieci dobrze znały trasy cotygodniowych wędrówek i dostrzegały wszelkie pojawiające się na nich zmiany. Pewnego dnia zanotowałam: „Po drodze widzimy mrowisko i dzieci zauważają, że na jednej z nieogrodzonych działek wycięto dużo drzew, w tym jedno bardzo stare” (Dz. o., 05.05.22). Odróżniały jednocześnie cięcie pielęgnacyjne, pozwalające drzewom i krzewom rozwijać się, od wycinania całych połąci starych drzew w celu przygotowania działek na sprzedaż lub zastępowania ich rachitycznymi drzewkami, które zamierały przed kolejnym sezonem wegetacyjnym.

Nie wiadomo, jak bliskie relacje międzygatunkowe stworzone w wieku przedszkolnym wpłyną na traktowanie pozaludzkich innych w dalszym życiu dzieci. Mogły one bowiem doświadczać odmiennych postaw w pozostałych środowiskach życia czy na jego późniejszych etapach. Pozostaje jednak mieć nadzieję, iż zgodnie z obecnym stanem wiedzy wytworzenie w dzieciństwie głębokich więzi z innymi istotami, opartych na silnych emocjach, rzutuje na późniejszy szacunek do pozaludzkich członków poszerzonej, posthumanistycznej wspólnoty (Barrable i in., 2024; Křepelková i in., 2020; Yuan i Zhou, 2026). Zbadanie zakresów tego szacunku oraz długotrwałego wpływu uczęszczania do przedszkola leśnego w dzieciństwie na późniejsze postawy, zachowania i wybory, mogłoby przyczynić się do zawężenia luki badawczej w tym obszarze problemowym.

Podsumowanie

Projektując koncepcję swoich badań, mimo bycia *insiderem* leśnej edukacji, odczuwałam z jednej strony wciąż trwający entuzjazm nowicjusza, a z drugiej duży chaos pojęciowy. Dopiero wejście w podwójną rolę badaczki-nauczycielki/opiekunki pozwoliło mi zacząć rekonstruować usystematyzowany obraz leśnego przedszkola. Starając się obserwować codzienne funkcjonowanie placówki z pewnego dystansu, niejako „z zewnątrz siebie”, a jednocześnie zwracając uwagę na swój wpływ na teren badań, dostrzegałam schematy wcześniej niewidzialne.

Odpowiedzi na pytania badawcze

Głównym pytaniem badawczym jakie stawiałam, było pytanie o to, jak przebiega proces tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego. W ramach poszukiwania odpowiedzi na nie zastanawiałam się nad pytaniami szczegółowymi: Jak powstało przedszkole leśne i jakie były uwarunkowania tego procesu oraz w jaki sposób tworzy się i przekształca społeczność leśnego przedszkola?

Przedszkole leśne, w którym prowadziłam badania, powstało z niezgody na zastany charakter wychowania przedszkolnego w Polsce. Negatywne doświadczenia edukacyjne z własnego dzieciństwa i poszukiwanie alternatywnych rozwiązań zarówno przez rodziców, jak i założyciela placówki, zaowocowały sprzężeniem w postaci współtworzonej nowej przestrzeni i społeczności. Założyciel przedszkola podjął się niełatwego zadania organizacji instytucji wychowawczo-edukacyjnej w nieznannej dotąd szerzej formule leśnej. Lawirując w gąszczu niejasnych przepisów, zniechęcających do podejmowania niestandardowej aktywności pozasystemowej, zdołał rozpocząć działalność i podjął kroki w kierunku organizacji przestrzeni na potrzeby dzieci. Otworzył ją tym samym na przyjęcie nieznanego sobie samemu grupy ludzi.

Okazało się, że członków nowej społeczności nie zawsze łączyły te same wartości. Wspólny był jednak ich cel, którym było stworzenie dzieciom warunków do szczęśliwego wzrastania i rozwoju w bliskim kontakcie z przyrodą. Jak się jednak okazało, realizacja tego celu możliwa była właśnie dzięki przyjętym przez założyciela i kontynuowanym przez kadrę wartościom – szacunku i wspólnotowości nie tylko międzyludzkiej, ale i międzygatunkowej.

Możliwość spędzania razem czasu rano i popołudniami, ale także podczas pikników czy kręgow, przyczyniała się do umacniania więzi pomiędzy rodzicami, dziećmi i nauczycielami/opiekunami.

Kolejne pytanie szczegółowe, na które poszukiwałam odpowiedzi brzmiało: Jak ustrukturyzowana jest przestrzeń leśnego przedszkola i jakie znaczenie wychowawcze mają poszczególne jej elementy? Długotrwała obserwacja uczestnicząca, trwająca przez wszystkie pory roku pozwoliła mi na sformułowanie wniosków wskazujących, iż przestrzeń leśnego przedszkola umożliwia „kontrolowaną” wolność samodzielnej eksploracji terenu. Dzieci mogły dowolnie aranżować przestrzeń wykorzystując zarówno łatwo dostępny materiał naturalny taki jak gałęzie czy kamienie, jak i przedmioty „z drugiej ręki”, rozmaite narzędzia, deski, naczynia itp. Jednocześnie przestrzeń utrzymana była w ryzach bezpiecznego ogrodzenia i nadzorowana przez czujnych dorosłych.

Współdzielenie przestrzeni przedszkolnej z wieloma innymi gatunkami dawało z kolei szansę ciągłej obserwacji cykli natury, prowadzącej do stopniowego odchodzenia od antropocentrycznej postawy, którą w procesie wychowania domowego i socjalizacji dzieci zdążyły już częściowo przyjąć.

Jednymi z ważniejszych odkryć były odpowiedzi na pytanie szczegółowe dotyczące przebiegu procesów wychowania, uczenia się i działania w leśnym przedszkolu oraz ich uwarunkowań. Kluczowa w przebiegu tych procesów okazała się rola wychowawców, współtworzących razem z dziećmi zasady adekwatne do wspólnych potrzeb, dyskretnie towarzyszących, dających przykład i dbających o bezpieczny rytm dnia i tygodnia.

Proces uczenia się przebiegał w leśnym przedszkolu wielokierunkowo i wielowymiarowo. Biograficzne uczenie się dorosłych zachodziło zarówno u właściciela, pozostałych członków kadry, jak i rodziców. Stopniowo stawali się oni leśnymi nauczycielami i rodzicami, zmieniając swój styl życia, transformując wizję rodzicielstwa czy prozaicznie dostosowując dom do nowych, leśnych potrzeb.

Powodowane buntem i niezgodą na kształt głównego nurtu edukacji początkowe działania nauczycieli/opiekunów, odrzucających wszelkie aktywności kojarzone z przymusem, z czasem uległy ustrukturyzowaniu. Zrezygnowano z całkowitej dobrowolności udziału w poszczególnych zajęciach, na rzecz jasnych i konsekwentnie przestrzeganych zasad, dostosowywanych jednak na bieżąco do potrzeb całej społeczności.

Uczenie się zachodziło pomiędzy wszystkimi członkami poszerzonej wspólnoty, w każdym możliwym kierunku. Dzieci uczyły się od siebie nawzajem, ale także uczyły własnych rodziców, dzieląc się z nimi coraz bogatszą wiedzą przyrodniczą. Rodzice

czerpali z doświadczenia nauczycieli/opiekunów i odwrotnie, a wszyscy razem poprzez doświadczenie i obserwacje uczyli się istoty wzajemnych powiązań międzyludzkich i międzygatunkowych. Zauważalne było w niektórych przypadkach odchodzenie od konsumpcjonizmu i egocentryzmu, na rzecz dostrzegania szerszej perspektywy i dbałości o innych (nie tylko ludzkich). Procesy wychowania, uczenia się i działania przenikała więc stopniowa zmiana w stronę posthumanistycznego świata symbiocenu. Końcowym rezultatem moich badań jest teoria (współ)tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego jako działania wychowawczego, której schemat przedstawiam na rycinie numer 5.

Egalitaryzacja versus elitarność

Niestety, opisane powyżej efekty działalności wychowawczej leśnego przedszkola nie są dostępne dla wszystkich. Placówka, w której prowadziłam badania, wychowując do minimalizmu, dewzrostu, poszanowania przyrody i rezygnacji z dominującej pozycji człowieka w świecie, jednocześnie w sposób niezamierzony wzmacniała elitaryzację przyrody.

Jej sytuowanie poza granicami miasta, wpisuje się w szersze procesy przemian urbanistycznych. Coraz więcej mieszkańców decyduje się bowiem na przeprowadzenie się z centrów w stronę przedmieść. Przedszkola leśne mogą rozwiązywać problem dostępu do placówek edukacyjnych, który jest niekiedy postrzegany jako bariera takich migracji. W efekcie placówki leśne mogą zyskiwać na popularności. Niestety, skutkiem ubocznym takiego procesu jest społeczne (klasowe) sprofilowanie dostępu do tego rodzaju edukacji. Domy poza miastem budują bowiem reprezentanci bardzo określonej kategorii społecznej, charakteryzujący się dostatecznym dochodem oraz deklarujący przynależność do klasy średniej.

Charakterystyczna szczególnie dla tej właśnie grupy jest również postępująca psychologizacja jej życia codziennego, służąca w istocie skuteczniejszemu wytwarzaniu neoliberalnego podmiotu, który proces pracy nad sobą (kierowanej przez trendy wyznaczane przez nauki takie jak psychologia, psychoterapia i psychiatria) postrzega jako fundament własnej samorealizacji (Rose, 1999; Wojtkiewicz, 2026). W przedszkolu leśnym również obserwowałam przejawy dyskursu terapeutycznego takie jak szerokie diagnozowanie dzieci, a następnie poddawanie ich terapiom nakierowanym na normatywne urabianie oraz używanie specyficznego, często niepoprawnego pod względem leksykalnym języka, który opisywałam kodem „język terapii”.

U części rodziców, zwłaszcza początkowo, widoczne było także doszukiwanie się edukacyjnego celu w każdej niemal czynności podejmowanej przez dziecko, co stanowi efekt urynkowania edukacji, rozumianej jako prześciganie się placówek w rozbudowywaniu oferty zajęć dodatkowych, mających wyposażać podopiecznych w szereg umiejętności najwcześniej, jak to możliwe, realizowane w odpowiedzi na rodzicielskie oczekiwania powodowane chęcią inwestowania w dziecko (Klus-Stańska i Gawlicz, 2013, pp. 9–15). Zwyczajne struganie patyka, tkanie na krośnie czy praca w ogrodzie odbierane było niekiedy jako celowe techniki *mindfulness*.

Dodatkowymi barierami w dostępie do tego rodzaju placówek może być wykluczenie komunikacyjne oraz wysokie czesne, wynikające z form ich organizacji, które spowodowane są z kolei brakiem wsparcia ze strony państwa i ograniczonym finansowaniem zewnętrznym.

Wspomniany proces uczenia się przebiegający od antropocentryzmu w stronę posthumanizmu, może być jednak paradoksalnie szansą odejścia od zmiany tej sytuacji. Głos tych uprzywilejowanych, zamożnych rodziców, którzy widzą jak pozytywnie przedszkole leśne wpłynęło na rozwój ich dzieci, ale także na całą rodzinę, może przyczynić się do poprawy zwiększonego zainteresowania tego rodzaju placówkami, skutkującego otwieraniem się nowych leśnych przedszkoli, prowadzeniem badań naukowych na ich temat, czy wreszcie wywieraniem presji społecznej na władze oświatowe. W krajach sąsiednich właśnie taki kierunek działań jest obserwowany.

Może się także okazać, że w niedalekiej przyszłości, postępujący kryzys klimatyczny doprowadzi do szczególnej ochrony leśnych przedszkoli, jako optymalnej formy wspierania wczesnego rozwoju kolejnych pokoleń, pozwalającej im zachować łączność ze światem natury (Szlauzys, 2019, s. 106). Przedszkola leśne mogą więc stać się swoistymi rezerwatami naturalnego dzieciństwa.

Odniesienia do literatury przedmiotu i wkład w dyscyplinę naukową

Przeprowadzone przeze mnie badania zwracają uwagę zarówno na ogólne kwestie metodologiczne i etyczne, jak i te odnoszące się do rozwoju pedagogiki jako dyscypliny.

W zakresie metod prowadzenia badań i ich etyki wskazałam na szczególną rolę naturalnego środowiska jako przestrzeni badań społecznych, podkreślając zarówno możliwość wielozmysłowego, ucieleśnionego odbioru badanych zjawisk, jak i potencjalny wpływ prowadzenia wywiadów w przestrzeni przyrody na wzmożony komfort osób uczestniczących w badaniu. Zwróciłam także uwagę na potrzebę wydłużania czasu trwania

projektów naukowych uwzględniających udział dzieci w badaniu, ze względu na dbałość o możliwość nawiązania z nimi bezpiecznej relacji przez badaczy.

Dokładne ukazanie etapów procesu badawczego i uzasadnienie wyborów metodologicznych w obszarze teorii ugruntowanej może okazać się pomocne szczególnie dla początkujących badaczy. Sama ucząc się tej metody poszukiwałam prac innych, doświadczonych osób, z których mogłabym czerpać inspirację.

Dzięki uwzględnieniu elementów refleksyjności (Charmaz, 2017; Lindqvist i Forsberg, 2023) kontemplacji (Konecki, 2024) i autoetnografii (Uekusa, 2025) zauważyłam, że proces badawczy może być formą empowermentu badacza-pracownika, który dzięki obserwacji swojej pracy „z zewnątrz” uświadamia sobie mnogość i wagę swoich obowiązków i umiejętności. Zabiegi te pozwoliły mi także dostrzec, że dużo mniej zachowań niż sądziłam warunkowanych jest wiekiem. Kilukrotnie w trakcie badań uświadamiałam sobie, że w gruncie rzeczy mam te same potrzeby, cele i motywy co dzieci.

Do rozwoju pedagogiki jako dyscypliny, może przyczynić się z kolei poszerzenie wiedzy w zakresie procesów tworzenia i funkcjonowania przedszkoli leśnych, ze szczególnym uwzględnieniem budowania ich społeczności, organizacji przestrzeni czy przebiegu procesów wychowania, uczenia się i działania w tego rodzaju placówkach. W teoretycznej części rozprawy ukazałam pomijane dotąd w odniesieniu do edukacji w plenerze polskie koncepcje takie jak ogrody jordanowskie czy szkoły sanatoryjne, które warto uwzględniać poza odniesieniami do krajów skandynawskich czy anglosaskich. Uporządkowałam także typy organizacji formalno-prawnej polskich przedszkoli leśnych wyjaśniając istniejące w literaturze nieścisłości. Poszerzyłam również wiedzę w zakresie procesów wychowania, uczenia się i działania o perspektywę wzajemnie uczącej się wspólnoty poszerzonej. Wreszcie, swoimi długotrwałymi badaniami terenowymi dostarczyłam opisów funkcjonowania przedszkola leśnego również w miesiącach jesienno-zimowych.

Krytyka badań własnych

Mimo wskazanych powyżej pozytywnych efektów przeprowadzonych przeze mnie badań, dostrzegam również ich słabe strony. Po pierwsze, próba badana, choć jej dobór był kilkustopniowy i zróżnicowany, ograniczała się do jednego przedszkola leśnego, co powoduje, iż możliwość uogólniania skonstruowanej teorii ma ograniczony zakres.

Duże znaczenie dla przebiegu procesu badawczego miała także z pewnością moja wielość ról w terenie badań. Bycie w bliskiej relacji zarówno z dziećmi, jak i dorosłymi

mogło wpływać zarówno na większą otwartość i zaufanie, jak i unikanie trudnych tematów przez osoby uczestniczące w badaniu. Z tego powodu niedoszacowana była również prawdopodobnie próba osób niezadowolonych z przedszkola leśnego, co wpływało na potencjalne zawyżenie ogólnego pozytywnego obrazu tego rodzaju placówek.

Dużą wątpliwość w badaniach z udziałem dzieci zawsze budzi także poziom świadomości ich zgody na udział w badaniu, zwłaszcza w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym.

Wszystkie powyższe czynniki ryzyka starałam się zminimalizować poprzez zastosowanie triangulacji danych, konsultacje z innymi badaczami oraz autorefleksję i bieżące upewnianie się u osób uczestniczących w badaniu, że prowadzone przeze mnie działania badawcze nie są odbierane negatywnie. Przede wszystkim starałam kierować się dobrem dzieci i doprowadzić do poszerzenia wiedzy na temat ich różnorodnych światów.

Implikacje dla praktyki pedagogicznej i polityki oświatowej

Praktycznym celem moich badań uczyniłam popularyzację edukacji leśnej w środowisku naukowym i w polu praktyki. Cel ten był dla mnie szczególnie ważny, co wyrażało się m. in. w moim zaangażowaniu w powstanie Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Przedszkoli leśnych, propagowanie edukacji leśnej podczas prowadzonych przeze mnie warsztatów metodycznych czy udział w licznych konferencjach naukowych w kraju i za granicą, podczas których prezentowałam wyniki moich badań.

Uzyskane przeze mnie wyniki mogą być przedstawiane podczas rozmów kadr przedszkoli z rodzicami, mających rozwiązać ich obawy związane z edukacją w plenerze, a tym samym przyczynić się do częstszego wychodzenia na dwór w tradycyjnych placówkach, także podczas chłodniejszych miesięcy. Mogą także zachęcać same nauczycielki i nauczycieli do zwiększenia proporcji czasu spędzanego z grupą na świeżym powietrzu. Wiele elementów procesu wychowawczego opisanych w niniejszej rozprawie może być zaimplementowanych do różnego rodzaju placówek edukacyjnych, zarówno w zakresie organizacji przestrzeni, np. przedszkolnych ogrodów, jak i w obszarze komunikacji, rytuałów „okalających” czy integrowania treści programowych i zapewniania możliwości nauki przez doświadczenie.

Wyniki moich badań mogą być także prezentowane podczas lobbowania na rzecz zmiany przepisów prawa, w kierunku wprowadzenia polskich przedszkoli leśnych do systemu oświaty, wzorem innych krajów europejskich.

Propozycje dalszych badań

W trakcie realizacji projektu badawczego dotyczącego tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego jako działania wychowawczego wyłoniłam nowe pytania, które mogą stać się podstawą dalszych badań.

Jedną z pilniejszych potrzeb wydaje się być zbadanie losów szkolnych absolwentów polskich przedszkoli leśnych. Pytanie jak funkcjonują w różnego rodzaju szkołach (także systemowych) dzieci kończące leśne przedszkola jest jednym z najczęściej zadawanych zarówno przez rodziców i nauczycieli, jak i przed pedagogów-badaczy. Kolejny obszar dotyczy dylematów związanych z przygotowaniem dzieci do szkoły. Podczas moich badań często wspólnie z pozostałymi uczestnikami zastanawialiśmy się, czy wobec nieprzystawalności edukacji głównego nurtu do potrzeb dzieci należy skupiać się na rozwijaniu ich pasji i zdolności czy przygotowywać do przetrwania edukacji szkolnej i „ukrzesłowania”? Kolejnym szerokim polem do badań wartych podjęcia jest wdrażanie elementów edukacji leśnej do placówek tradycyjnych. Szczególnie badania w działaniu wraz ze społecznością danej szkoły lub przedszkola, polegające na rozpoznaniu potrzeb i zmianie otoczenia społeczno-przyrodniczego mogłyby przynieść pozytywne efekty. Warto także zastanowić się czy rodzice, którzy nie poszukują alternatyw edukacyjnych są zadowoleni z placówek systemowych, a także dlaczego rodzice niezadowoleni nie szukają ewentualnej zmiany. Dużą lukę badawczą stanowią także przyczyny rezygnacji z edukacji leśnej. Poszukiwanie odpowiedzi na powyższe pytania i wątpliwości mogłoby przyczynić się do jeszcze lepszego rozumienia leśnych przedszkoli czy szerzej edukacji plenerowej, potencjalnie zwiększając szansę na nawiązywanie głębszych relacji dzieci z naturą.

Bibliografia

- Adamczewski, J., & Nagae, Y. (2022). Come Rain or Shine: Swedish Preschools Philosophy on Learning in Nature. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 17(3).
- Agostini, F., Minelli, M., & Mandolesi, R. (2018). Outdoor Education in Italian kindergartens: How teachers perceive child developmental trajectories. *Frontiers in Psychology*, 9(OCT). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01911>
- Åkerström, M. (2013). Curiosity and serendipity in qualitative research. *Qualitative Sociology Review*, 9(2), 10–18. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.09.2.02>
- Alt, R. (1960). *Wychowanie u ludów pierwotnych*. Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Angrosino, M. (2015). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Ariès, P. (2022). *Historia dzieciństwa*. Wydawnictwo Aletheia.
- Asociace lesních mateřských škol. (2024). *Mapowanie potrzeb przedszkoli leśnych*.
- Asociácia Detských Lesných Klubov. (b.d.). *Lista klubów leśnych dla dzieci*. <https://www.lesnekluby.sk/zoznam-detskych-lesnych-klubov/>
- Augé, M. (2010). *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babbie, E. (2019). *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Babiuk-Massalska, A. (2015). Tutoring rówieśniczy w edukacji przedszkolnej. Analiza procesu uczenia się w diadzie mały nauczyciel – mały uczeń. *Studia z Teorii Wychowania*, 6, 177–195.
- Baden-Powell, R., & Boehmer, E. (2005). *Scouting for Boys: A Handbook for Instruction in Good Citizenship*. Oxford University Press.
- Bałachowicz, J. (2015). Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka. W J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, & K. Halvorsen (Red.), *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna* (s. 11–62). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bałachowicz, J., Korwin-Szymanowska, A., Lewandowska, E., & Witkowska-Tomaszewska, A. (2017). *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Banks, M. (2013). *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Barrable, A., Friedman, S., & Beloyianni, V. (2024). Nature connection in adulthood: The role of childhood nature experiences. *People and Nature*, 6(4), 1571–1580. <https://doi.org/10.1002/pan3.10657>
- Barrows, A. (2025). Ekopsychologia rozwoju dziecka. W *Ekopsychologia* (s. 136–149). Oficyna Związek Otwarty.
- Bauman, T. (2010). Poznawczy status danych jakościowych. W J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, & K. J. Szmidt (Red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 91–105). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Wydawnictwo Literackie.
- Beate, E., & Sandseter, H. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children’s play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Beck, U. (2002). *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bergson, H. (2021). *Myśl i ruch*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bernard, H. (2000). *Social Research Methods*. Sage.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bertaux, D. (1981). From the Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice. W D. Bertaux (Red.), *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences* (s. 29–45). Sage.
- Bilewicz, M. (2024). *Traumaland. Polacy w cieniu przeszłości*. Wydawnictwo WAM.
- Biuro Rzecznika Praw Dzieci. (2024, lipiec 25). *Powołanie pierwszego w Polsce Zespołu do spraw etyki badań społecznych z udziałem dzieci*. <https://brpd.gov.pl/2024/07/25/powolanie-pierwszego-w-polsce-zespołu-do-spraw-etyki-badan-spoecznych-z-udziałem-dzieci/>
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Bobrowska-Nowak, W. (1978). *Historia wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bockelbrink, B., Priest, J., & David, L. (2017). *Influences and History of Sociocracy 3.0*. <https://sociocracy30.org/the-details/history/>.
- Bourdieu, P. (2011). *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brown, F., & Patte, M. (2013). *Rethinking Children’s Play*. Bloomsbury Academic.
- Brudzińska, P. (2022). Przestrzeń zabaw ryzykownych w przedszkolu leśnym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 54(1), 120–134. <https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.10>

- Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji*. Universitas.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. W *International Journal of Environmental Research and Public Health* (T. 12, Numer 6, s. 6423–6454). MDPI. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606423>
- Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten. (b.d.). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland*. <https://www.bvnw.de/natur-und-waldkindergaerten/deutschland>
- Bunio-Mroczek, P. (2021). Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(4), 6–26. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.4.01>
- Burnett, J., Mepham, T., & Rawson, M. (2011). Fazy rozwoju dziecka a program waldorfski. Okres od narodzin do 7 roku życia. W M. Rawson & T. Richter (Red.), *Waldorfski program nauczania. Cele i zadania edukacyjne oraz treści nauczania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bystry, A. (2019). *Dziki barwy*. Dzikie Barwy.
- Cardozo, N. (2023). *Rdzenne*. CoJaNaTo.
- Centralne Towarzystwo Ogrodów Jordanowskich. (1938). *Co to jest Ogród Jordanowski?* Centralne Towarzystwo Ogrodów Jordanowskich.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory. W J. A. Smith (Red.), *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods* (s. 81–110). Sage.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Charmaz, K. (2017). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34–45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Chomętowska, B. (2024). *Miasto Dzieci Świata*. Wydawnictwo Czarne.
- Chomczyńska, A. (2016). Kto zobaczy w lesie dzika...? W A. Gaszyńska & G. Świderek (Red.), *W dziką stronę. Rozmowy o edukacji w przyrodzie* (s. 96–107). Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”.
- Christ, M. (2018). Leśne przedszkola jako sposób przeciwdziałania zespołowi deficytu natury. *Chowanna*, 1, 199–218. <https://opus.us.edu.pl>
- Christ, M. (2021). The Psychomotor Development of Children Attending Forest Kindergartens in Poland. *Chowanna*, (2(57)), 1–17. <https://doi.org/10.31261/chowanna.2021.57.02>
- Christ, M. (2023). Co w lesie piszczy? O leśnych przedszkolach na świecie i w Polsce. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 2(69), 20–27.

- Christ, M., & Preuss, A. (2018). Związek leśnych przedszkoli z metodą Marii Montessori. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 1(47), 145–162. <https://doi.org/10.14632/eetp.2017.13.47.145>
- Christians, C. (2014). Etyka i polityka w badaniach jakościowych. W N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych* (T. 1, s. 207–244). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chutorański, M. (2020). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. <https://doi.org/10.18276/978-83-7972-809-1>
- Chutorański, M. (2022). Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu. *Forum pedagogiczne*, 13(2), 127–139.
- Chyra, A. (2019). Nauka idzie w las . *Kreda. Magazyn kreatywnej edukacji*, 5(8), 39–42.
- Coe, H. A. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 374–388. <https://doi.org/10.1177/1476718X15614042>
- Cree, J., & McCree, M. (2012a). A Brief History of the Roots of Forest School in the UK. *Horizons Magazine*, 60, 32–34. www.melmccree.me
- Cree, J., & McCree, M. (2012b). A Brief History of Forest School in the UK – Part 2. *Horizons Magazine*, 62, 32–35. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.4.320>
- Cree, J., & Robb, M. (2021). *The Essential Guide to Forest School and Nature Pedagogy*. Routledge.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Sage.
- Creswell, J. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education.
- Czałczyńska-Podolska, M. (2016). Ogrody jordanowskie na tle współczesnych ogrodów dziecięcych. *Przestrzeń Urbanistyka Architektura*, 2.
- de Tchorzewski, A. (2002). Teoria wychowania w poszukiwaniu nowego paradygmatu. W A. de Tchorzewski (Red.), *Współczesne konteksty wychowania. Wkręgu pytań i dyskusji*. Wydawnictwo WERS.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. : McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2014). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych: I* (s. 19–62). Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. Academic Press.

- Dominiak-Szymańska, P., Łaszkiewicz, E., & Kronenberg, J. (2024). Children's participation in green space planning: a pathway to environmental justice. *Children's Geographies*, 22(6), 944–964. <https://doi.org/10.1080/14733285.2024.2418644>
- Dubas, E. (2017). Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 4(1), 63–87. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.04.05>
- Dubas, E., Wąsiński, A., & Słowik, A. (Red.). (2021). *Biografie rodzinne i uczenie się*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dymara, B., Michałowski, S., & Wollman-Mazurkiewicz, L. (2000). *Dziecko w świecie przyrody*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- E. Houser, N., Roach, L., R. Stone, M., Turner, J., & F.L. Kirk, S. (2016). Let the Children Play: Scoping Review on the Implementation and Use of Loose Parts for Promoting Physical Activity Participation. *AIMS Public Health*, 3(4), 781–799. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2016.4.781>
- Ejbye-Ernst, N. (2013). *Przedszkola przyrodnicze*. https://videntjenesten.ku.dk/planlaegning_og_friluftsliv/friluftsliv_og_turisme/diverse/videnblad_06.02-08/.
- Elementy. (b.d.). *Historie leśnych szkolek*. <https://www.asociaceelementy.cz/sekcce/co-je-lesni-skolka>
- Eliade, M. (1999). *Sacrum i profanum: o istocie religijności*. Wydawnictwo KR.
- Eliade, M. (2022). *Obrazy i symbole. Szkice o symbolice magiczno-religijnej*. Aletheia.
- Etyka badań na Uniwersytecie Łódzkim. (2025). <https://www.uni.lodz.pl/komisja-ds-etyki-badan-naukowych>
- EUDEC. (b.d.). *How EUDEC Defines Democratic Education*. <https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education/>.
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2017). Children, Outdoor Play, and Loose Parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4).
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Forest Kindergarten International Federation. (2026). *World Forest Kindergarten Day*. <https://www.facebook.com/forestkindergarteninternationalfederation/>
- Forssman, H. (2018, listopad 10). *50 Jahre Wanderkindergarten*.
- Foucault, M. (2020). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Wydawnictwo Aletheia.
- Frątczak, E., & Frątczak, J. (1977). *Ogród przedszkolny*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Friedrich, U. (1991). Ein Kindergarten ohne Türen und Wände. *Spielen und Lernen*, 4.

- Friluftsförbundet. (b.d.). *Skogsmulle w przedszkolu*.
<https://www.friluftsförbundet.se/detta-gor-vi/forskolor-och-skolor/skogsmulle/>.
- Gajdamowicz, H. (2007). Uniwersalizm wartości jako źródło alternatywnych teorii wychowania. W B. Śliwerski (Red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje. Tom I: Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych* (T. 1). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gardas, A., & Kamińska, B. (2019). Poczuć wolność. *Kreda. Magazyn kreatywnej edukacji*, 5(8).
- Garrick, R. (2011). *Playing Outdoors in the Early Years*. Continuum International Publishing Group.
- Gawlicz, K. (2020). *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gibson, J. J. (2015). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press.
- Giroux, H. A. (2012). Teachers As Transformatory Intellectuals. W K. Ryan & J. M. Cooper (Red.), *Kaleidoscope: Contemporary and Classic Readings in Education*. Wadsworth Publishing.
- Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Sociology Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej*. Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Gnitecki, J. (2006). Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice. W D. Kubinowski & M. Nowak (Red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (s. 29–74). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Godawa, J. (2021). *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej-bajce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Godawa, S. (2023). Edukacja inaczej: przedszkole leśne jako alternatywne miejsce rozwoju dla dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W A. Świdzińska (Red.), *Narzędziownik edukacji pozaformalnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gold, R. (1958). Roles In Sociological Field Observations. *Social Forces*, (36), 217–223.
- Gołaszewski, T. (1972). *Piękno natury w świecie dziecięcym*. Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Granosik, M. (2005). Nowa organizacja pozarządowa jako biograficzny plan działania – koncepcja teoretyczno-badawcza. W B. Kromolicka (Red.), *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych. Z problemów działania i kształcenia*. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 40(3).

- Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialog. W E. Guba (Red.), *The paradigm dialog* (s. 17–30). Sage.
- Heller, I. (1999). *Die moderne Natur-/Waldpädagogik und ihre Vorläufer als Beispiel für die Verknüpfung reformpädagogischer Ideen mit sozialpädagogischem Engagement* [niepublikowana praca dyplomowa]. <https://nifbe.de/fachbeitraege/zur-geschichte-der-natur-und-waldkindergartenbewegung/?print=print>
- Higgins, P., & Loynes, C. (1997). On the Nature of Outdoor Education. W P. Higgins, C. Loynes, & N. Crowther (Red.), *A Guide for Outdoor Educators in Scotland*. Adventure Education and Perth: Scottish National Heritage.
- Horyń, E. (2009). Nazwy powinności i danin w XVI-XVIII w.: na materiale ksiąg sądowych i wiejskich Jadownik, Maszkienic, Iwkowej i Uszwi). *Prace Językoznawcze*, 11, 65–79.
- I Ur och Skur. (b.d.). *Pedagogika dla każdego wieku i typu szkoły*. <https://iurochskur.friluftsframjandet.se/om-oss/>.
- Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research Ethics for Social Scientists*. Sage. www.sagepublications.com
- Jaczewski, A. (1993). *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Janik, A. (2015). Koncepcja pedagogiczna i program leśnych przedszkoli na przykładzie przedszkola w Lipsku na terenie Niemiec. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(31), 132–142. <http://www.kindergruppe-feldmaeuse.de/konzept-waldkindergarten.html>,
- Janik, A. (2021). *Podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw. Studium pedagogiczno-kulturowe*. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jarota, M. (2023). Proces badawczy jako proces decyzyjny – rozważania w kontekście teorii decyzji. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 23(1), 177–190. <https://doi.org/10.14746/kse.2023.23.1.13>
- Jarzębowska, G. (2025). Miejsce relacji i relacyjności w teoriach wspólnoty międzygatunkowej. W D. Łagodzka & D. Gzyra (Red.), *Podstawowe pojęcia studiów nad zwierzętami* (s. 86–96). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jenkinson, S. (2011). Program nauczania przedszkolnego. W M. Rawson & T. Richter (Red.), *Waldorfski program nauczania. Cele i zadania edukacyjne oraz treści nauczania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jodełka, A. (2020). *Leśne warsztaty. Poradnik dla nauczycieli, edukatorów i rodziców*. Wydawnictwo Nieśpieszne.
- Jurewicz, K., & Jońca, M. (2015). Outdoor-owy zawrót głowy. W K. Jurewicz (Red.), *Outdoor-owy zawrót głowy. Praktyczne zastosowanie edukacji nieformalnej w tym outdoor education w pracy z młodzieżą*. Towarzystwo Wspierania Inicjatyw Kulturalno-Społecznych TWIKS.

- Jurkiewicz, J. (2020). Wokół alternatywnych form kształcenia przedszkolnego na przykładzie edukacji leśnej. *Pedagogika Rodziny*, 10(4). <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1019524>
- Juul, J., & Jensen, H. (2023). *Kompetencje relacyjne w edukacji. Od posłuszeństwa do odpowiedzialności*. Wydawnictwo MIND.
- Kacperczyk, A. (2012). Badacz i jego ciało w procesie zbierania i analizowania danych – na przykładzie badań nad społecznym światem wspinaczki. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 8(2), 32–63. www.przegladsocjologiijakosciowej.org
- Kaczmarczyk, M. (2025). *Mężczyźni w pracy z dziećmi. Narracje autobiograficzne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kahriman-Pamuk, D. (2020). An Exploration of Parents’ Perceptions Concerning the Forest Preschool. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 237–250.
- Kaliszuk, E., & Kaliszek, A. (2016). O co chodzi w leśnym przedszkolu. *Dziki Życie*, 2(260). <https://dzikiezycie.pl/archiwum/2016/luty-2016/o-co-chodzi-w-lesnym-przedszkolu>
- Kelley, P., Hood, S., & Mayall, B. (1998). Children, parents and risk. *Health and Social Care in the Community*, 6(1), 16–24. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2524.1998.00094.x>
- Kielar-Turska, M. (2014). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W B. Harwas-Napierała & J. Trempała (Red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Kiersch, J. (2010). Tradycja i postęp w pedagogice waldorfskiej. W Z. Melosik & B. Śliwerski (Red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Wydawnictwo Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Klus-Stańska, D., & Gawlicz, K. (2013). Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego. W *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Knight, S. (2013). *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*. SAGE.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2022). *Uczenie na podstawie doświadczenia. Dialogi i Zmysły*.
- Komorowska, A., & Rokita, M. (2019). *Kuchnia błotna. 20 przepisów na naturalne place zabaw*. Pacownia k.
- Konarzewski, K. (1982). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Konecki, K. (1998). *Łowcy głów. Headhunting*. Wydawnictwo Normalizacyjne Alfa – Wero.

- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki, K. (2012). Wizualna teoria ugruntowana : podstawowe zasady i procedury. *Przegląd Socjologii Jakościowej* , 8(1), 12–45.
www.przegladsocjologiijakosciowej.org
- Konecki, K. (2019). Kreatywność w badaniach jakościowych. Pomiędzy procedurami a intuicją. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(3), 30–54.
<https://doi.org/10.18778/1733-8069.15.3.03>
- Konecki, K. (2021). The Meaning of Contemplation for Social Qualitative Research. W *The Meaning of Contemplation for Social Qualitative Research*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003179689>
- Konecki, K. (2024). Kontemplacja i podejścia pierwszoosobowe w badaniach społecznych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 20(2), 12–35.
<https://doi.org/10.18778/1733-8069.20.2.02>
- Kopeć, M. (2025). *Pastuszkowie, gazeciarze, tkaczk. Jak zmuszano dzieci do pracy. Prawda o naszych korzeniach*. Wielka Litera .
- Koperna, P. (2022). Mężczyzna nauczyciel edukacji przedszkolnej – kategoria nieobecna w dyskursie akademickim w Polsce. W K. Jagielska (Red.), *Ważne obszary badawcze w pedagogice*. Wydawnictwo Scriptum.
- Kosiek, A. (2023). Jak bodźce akustyczne wpływają na zachowanie i koncentrację dzieci w wieku przedszkolnym? *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18(2(69)), 99–109. <https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1869.08>
- Kosmala, M. (2014). *Naturalne place zabaw*. Miasto Stołeczne Warszawa.
- Kowalewska, B. (2011). *Mam czas dla dziecka: pedagogika waldorfska dla najmłodszych: propozycja alternatywnej kultury wychowania w domu, przedszkolu i w żłobku*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kowalik-Olubińska, M. (2020). Słuchanie dziecięcych głosów w procesie badawczym - perspektywa etyczna. W M. Magda-Adamowicz & E. Kowalska (Red.), *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych* (s. 79–90). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kowalik-Olubińska, M. (2025). *Dzieciństwo - naturokultura - edukacja. W stronę posthumanistycznej pedagogii wspólnych światów*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kraftl, P. (2013). *Geographies of alternative education: Diverse learning spaces for children and young people*. Bristol University Press.
- Křepelková, Š. D., Krajhanzl, J., & Kroufek, R. (2020). The influence of interaction with nature in childhood on future proenvironmental behavior. *Journal of Baltic Science Education*, 19(4), 536–550. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.536>

- Kronenberg, J. (2025). From neoliberal urban green space production and consumption to urban greening as part of a degrowth agenda. *Cities*, 159. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2025.105739>
- Królikowska, A. (2015). Dzieci nauczycielami swoich rodziców: socjalizacja odwrotna we współczesnej rodzinie. *Wychowanie w Rodzinie*, 11, 127–142.
- Kruk, J. (2020). Uczenie się w środowisku i dla środowiska jako wymóg współczesności. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 50(3). <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.01>
- Kruk, J. (2024). Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się. W D. Klus-Stańska (Red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Kubišová, K. (2022). *Lesné materské školy a kluby vo vybraných štátoch Európy*.
- Kulik, R. (2007). *Odkrywanie natury*. Stowarzyszenie Pracownia na rzecz Wszystkich Istot.
- Kunowski, S. (1946). *Podstawowe wiadomości dydaktyki ogólnej*. Wojewódzki Wydział Oświaty Rolniczej w Lublinie i Kielcach.
- Kupisiewicz, C. (2012). *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kupisiewicz, C., & Kupisiewicz, M. (2018). *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Kuzel, A. (1992). Sampling in Qualitative Inquiry. W B. Crabtree & W. Miller (Red.), *Doing Qualitative Research: Research Methods for Primary Care* (T. 3, s. 31–44). Sage.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwella, M. (2021). Plan daltoński w przestrzeni edukacji leśnej. W A. Nowak-Łojewska (Red.), *Action research w praktyce. Nauczycielskie refleksje „w” działaniu i „nad” działaniami autorskimi* (s. 115–129). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Leśny, A. (2020). Pedagogika przygody - konteksty teoretyczne. W A. Bąk, A. Leśny, & E. Palamer-Kabacińska (Red.), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i Adventure Education w Polsce*. Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- Lewińska, K. (2025). Edukacja o dewzroście czy edukacja do życia w świecie bez wzrostu? W Z. Łapniewska (Red.), *Dewzrost po polsku* (s. 255–269). Wydawnictwo Ekonomiczne Heterodox.
- Liberska, H., & Matuszewska, M. (2020). Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania. W I. Janicka & H. Liberska (Red.), *Psychologia rodziny*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Liedloff, J. (2018). *W głębi kontinuum*. Mamania.
- Lindqvist, H., & Forsberg, C. (2023). Constructivist grounded theory and educational research: constructing theories about teachers’ work when analysing relationships

- between codes. *International Journal of Research and Method in Education*, 46(2), 200–210. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2095998>
- Litwinowicz-Droździel, M. (2022). Kapitały niedostatku. Historie ludowe i etyka współczesności. *Kultura Współczesna*, 1(117).
<https://doi.org/10.26112/kw.2022.117.03>
- Lomax, T., Butler, J., Cipriani, A., & Singh, I. (2024). Effect of nature on the mental health and well-being of children and adolescents: meta-review. W *British Journal of Psychiatry* (T. 225, Numer 3, s. 401–409). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1192/bjp.2024.109>
- Louv, R. (2016). *Ostatnie dziecko lasu*. Wydawnictwo Mamania.
- Low, J. (2019). A Pragmatic Definition of the Concept of Theoretical Saturation. *Sociological Focus*, 52(2), 131–139.
<https://doi.org/10.1080/00380237.2018.1544514>
- Löw, M. (2018). *Socjologia przestrzeni*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łoboda, H. (2023). Are Polish Kindergartens Ready for The Outdoors? The State of (Im)Maturity of The Polish Educational System and Its Selected Members for Outdoor Education. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 21(3), 45–54.
<https://doi.org/10.21697/seb.2023.28>
- Łoboda, H. (2025b). (Re)transmisja kultury bliskiej naturze w codziennym funkcjonowaniu przedszkola leśnego. *Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, (2(24)), 51–63.
<https://doi.org/10.15290/parezja.2025.24.05>
- Łoboda, H. (2026). Upęłnomocnianie dzieci w wieku przedszkolnym w wyrażaniu świadomej zgody na udział w badaniu. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 21(1(80)), 39–51.
- Łoboda, H. (red.). (2025). Przedszkola leśne w Polsce. Raport (nr 1). *Ogólnopolskie Stowarzyszenie Przedszkoli Leśnych*. www.ospl.edu.pl
- Maciejewska-Mroczek, E. (2018). Badania grupowe z udziałem dzieci. Aspekty etyczne i praktyczne. W M. Radkowska-Walkowicz & M. Reimann (Red.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies* (s. 35–60). Oficyna naukowa.
- Maciejewska-Mroczek, E., Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M., & Witeska-Młynarczyk, A. (2018). Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi, prowadzonych z perspektywy nauk społecznych. W M. Radkowska-Walkowicz & M. Reimann (Red.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies* (s. 27–34). Oficyna naukowa.
- Maciejewska-Mroczek, E., & Reimann, M. (2016). Jak zgadzają i nie zgadzają się dzieci. O (nie)równowadze sił i świadomej zgodzie w badaniach z dziećmi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(4), 42–55. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.12.4.03>
- Majdecki, L. (2008). *Historia ogrodów* (T. 2). Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Makowska, M., Maj, A., & Sacharczuk, K. (2025). *AI w badaniach jakościowych*. CeDeWu Sp. z o. o.
- Malinowski, B. (1938). *Życie seksualne dzikich w Północno-Zachodniej Melanezji: miłość, małżeństwo i życie rodzinne u krajowców z wysp Trobriandzkich Brytyjskiej Nowej Gwinei*. Wydawnictwo J. Przeworskiego.
- Mamzer, H., & Białas, P. (2022). O powiązaniu zdrowia ludzi i innych gatunków. W H. Mamzer & P. Białas (Red.), *Jedno zdrowie. Ludzi i inne gatunki* (s. 9–12). Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Mańkowska, A. (2009). Przemiany programu nauczania obowiązkowego w Norwegii. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 77–89.
- Matusiak, D. (2019). Mężczyzna w leśnym przedszkolu. *Dziki Życie*, 11(305).
- Mead, G. H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mendel, M. (2006). Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa. W M. Mendel (Red.), *Pedagogika miejsca*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New directions for adult and continuing education*, (74).
- Michalak, R. (2020). Konstruktywistyczna perspektywa wczesnej edukacji przyrodniczej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 99–113.
<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.08>
- Michalak, R., & Parczewska, T. (2019). *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Michalak, R., & Parczewska, T. (2022). Outdoor education: perspective of Polish primary school teachers. *Studia z Teorii Wychowania*, XIII(2(39)).
- Michel, M. (2018). Etnometodologie przestrzeni wykluczonych. Kategoria ulicy w kontekście studiów miejskich na gruncie pedagogiki. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 3(1).
- Michl, W. (2011). *Pedagogika przeżyć*. Wydawnictwo WAM.
- Miksza, M. (2010). *Zrozumieć Montessori*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miralles, A., Raymond, M., & Lecointre, G. (2019). Empathy and compassion toward other species decrease with evolutionary divergence time. *Scientific Reports*, 9(1).
<https://doi.org/10.1038/s41598-019-56006-9>
- Montessori, M. (2018). *Sekret dzieciństwa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Montessori, M. (2023). *Odkrycie dziecka*. Bellona.
- Moore, J. W. (Red.). (2025). *Antropocen czy kapitałocen?* Wydawnictwo słowo/obraz/terytoria.
- Morse, J. (1994). Designing Funded Qualitative Research. W N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 220–235). Sage.
- Morse, J. (2000). Determining Sample Size. *Qualitative Health Research*, 10(1).
- Morse, J. M. (2010). Sampling in grounded theory. W A. Bryant & K. Charmaz (Red.), *The SAGE handbook of grounded theory* (s. 229–244). Sage.
- Mrozowski, M., & Andrykowska, A. (2022). Wychowanie do przyszłości. W K. Jasikowska & M. Pałasz (Red.), *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno- -ekologiczny głosem wielu nauk* (s. 691–724). Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Biblioteka Jagiellońska. za512.uj.edu.pl
- Muskat, M. (2019). A gdyby tak dzieci uczyły się w lesie? *Dzikie życie*, 11(305).
- Muszyński, M. (2018). Etapy ewaluacji badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna. *Rocznik Andragogiczny*, 25, 187. <https://doi.org/10.12775/ra.2018.12>
- Nakanishi, S., & King, E. W. (1997). Gakko Soji—Students Cleaning Their School: A Curriculum for Social Education. *Educational Practice and Theory*, 19(1), 3–13.
- Nalaskowski, A. (1994). *Przeciwko edukacji sentymentalnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nalaskowski, A. (2006). *Dzikość i zdziwienie jako kontekst edukacji*. IMPULS.
- Naziemiec, L. (2023). *Dziki dziecko. Jak wspierać rozwój psychoruchowy dziecka w zgodzie z naturą*. Helion.
- Niedbalski, J. (2013). Odkrywanie CAQDAS. Wybrane bezpłatne programy komputerowe wspomagające analizę danych jakościowych. W *Odkrywanie CAQDAS. Wybrane bezpłatne programy komputerowe wspomagające analizę danych jakościowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/7525-881-3>
- Niesporek-Szamburska, B. (2024). Kształcenie językowe w czasach antropocenu – w kierunku zrównoważonej edukacji. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 15. <https://doi.org/10.24917/20820909.15.17>
- Nitecka-Walerych, A. (2019). Leśne przedszkola - odpowiedź edukacji na potrzeby dzieci. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*, 28, 229–239.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Nowak, S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowotniak, J. (2018). Przestrzeń i miejsce jako kategorie badawcze w pedagogice. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 3(1). <https://wnus.edu.pl/jbp>
- O'Brien, Liz. (2006). *A marvellous opportunity for children to learn: a participatory evaluation of forest school in England and Wales*. Forest Research.
- Obrycka, M. (2020). *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Okoń, W. (1970). *Zarys dydaktyki ogólnej*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Oleńska-Pawlak, T., & Jedynak, J. (1988). *Rozwój opieki medycznej w Polsce nad dziećmi i młodzieżą uczącą się*.
- Ordon, U. (2019). Przedszkola leśne a potrzeba edukacji zdrowotnej i ekologicznej wśród najmłodszych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14(3(53)). <https://doi.org/10.35765/eetp.2019.1453.07>
- Osorio, M., & Shread, C. (2021). *Holistic Education Review Issue: Wholeness and Hope in Education*. 1(2). www.schoolcirclesfilm.com/sociocracy-in-schools
- Pajdzińska, A. (1990). Antropocentryzm frazeologii potocznej. *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*, 3, 59–68.
- Palamer-Kabacińska, E. (2020). Miejsce pedagogiki przygody w naukach pedagogicznych. W *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*. Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- Palamer-Kabacińska, E. (2021). *Pedagogika przygody a harcerstwo. Studium teoretyczne*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Palka, S. (2010). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Paluch, M. (2022). Pedagogika lasu i pierwsze ścieżki jej teoretycznych konceptualizacji. *Forum Pedagogiczne*, 12(2), 17–30. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.02>
- Paluch, M. (2023). Forest Pedagogy towards the Problem of Polish Educational Monoculture: Projective Pilot Studies. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 21(3), 31–44. <https://doi.org/10.21697/seb.2023.29>
- Papastergiou, C. (2021). *Junk Playgrounds. The "Anti-Aesthetics" of Play in Post-World War II Playground Design*.
- Parczewska, T. (2023). *Placówka leśna jako miejsce łączenia dzieci z naturą*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Parczewska, T. (2024a). A place for a happy childhood: forest kindergarten from the perspective of Polish parents. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2434609>

- Parczewska, T. (2024b). Affordances of Outdoor Risky Play in a Traditional and a Forest Kindergarten. *Roczniki Pedagogiczne*, 16(1), 129–143.
<https://doi.org/10.18290/rped24161.8>
- Parkhurst, H. (1928). *Wykształcenie według planu daltońskiego*. Książnica Atlas.
- Pasikowski, S. (2014). Kultura metodologiczna i raportowanie badań empirycznych publikowanych w wiodących czasopismach poświęconych zagadnieniom edukacji. *Kultura i Edukacja*, (2).
- Pasikowski, S. (2015). Granice Teoretycznego Nasycenia. *Rocznik Lubuski*, 41(1).
- Pasikowski, S. (2018). Ocena transparentności postępowania badawczego. Implikacje dla badań nad dzieciństwem. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(4(50)).
<https://doi.org/10.14632/eetp.2018.13.50.27>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE Publication, Inc.
- Patzlaff, R., Saßmannshausen, W., Kardel, T., & McKeen, C. (2011). *Pedagogika waldorfska dla dzieci od trzech do dziewięciu lat* (Impuls).
- Peräkylä, A. (2014). Analiza rozmów i tekstów. W N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych* (T. 2, s. 325–349). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pieprzyk, M. (2015). Funkcjonowanie leśnych przedszkoli – Waldkindergaerten – w Niemczech a obraz dzieciństwa we współczesnym świecie. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 1(7), 121–134.
- Pietrzak-Zawadka, J. (2019). Koncepcja pedagogiczna oraz stan aktualny leśnych przedszkoli w polskiej przestrzeni edukacyjnej. *Studia i Materiały CEPL w Rogowie*, 58(1). <https://www.researchgate.net/publication/340399248>
- Polak, M. (2015). *Posprzątaj po sobie!* edunews.pl.
- Polski Instytut Przedszkoli Leśnych. (b.d.). *O Instytucie*. <https://lesneprzedszkola.pl/o-instytucie/>
- Preuss, A. (2023). Przedszkolaki do lasu. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 2(69), 48–55.
- Preuss, A., & Zaniewska, D. (2022). *Lasoterapia z dziećmi*. Wydawnictwo Dragon.
- Prus, R. (1996). *Symbolic interaction and ethnographic research: Intersubjectivity and the study of human lived experience*. State University of New York Press.
- Puszcz, P., Kalus, A., & Mazurek, E. (2024). Biograficzne uczenie się ról rodzicielskich matek. *Family Forum*, 13, 85–107. <https://doi.org/10.25167/ff/5178>
- Rapley, T. (2013). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rawson, M. (2011). Antropozofia jako podstawa edukacji waldorfskiej. W M. Rawson & T. Richter (Red.), *Waldorfski program nauczania. Cele i zadania edukacyjne oraz treści nauczania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Regulamin pracy Komisji do spraw etyki badań naukowych Uniwersytetu Łódzkiego (2020).
- Retz, E., & Bongertz, C. S. (2022). *Wild child, czyli naturalny rozwój dziecka*. Natuli.
- Roeske, M. (2025). Doświadczenie jako kategoria międzygatunkowa. W D. Łagodźka & D. Gzyra (Red.), *Podstawowe pojęcia studiów nad zwierzętami* (s. 55–71). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Röhner, R., & Wenke, H. (2011). *Pedagogika planu daltońskiego*. Sor-man.
- Romaniak, J. (b.d.). *Leśne przedszkola – bez murów, z otwarciem na naturę*. <https://dziecisawazne.pl/lesne-przedszkola-bez-murow-z-otwarciem-na-nature/>
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge University Press.
- Rosenberg, M. B. (2019). *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*. Wydawnictwo Czarna Owca.
- Rosińska, K. (2024). Dzieci w naturze - edukacja i animacja przyrodnicza. W K. Simonienko, S. Murawiec, & P. Tryjanowski (Red.), *Ekopsychiatria. Jak bliskość natury wspiera naszą psychikę* (s. 351–369). Wydawnictwo Naukowe Helion.
- Roslund, M. I., Puhakka, R., Grönroos, M., Nurminen, N., Oikarinen, S., Gazali, A. M., Cinek, O., Kramná, L., Siter, N., Vari, H. K., Soininen, L., Parajuli, A., Rajaniemi, J., Kinnunen, T., Laitinen, O. H., Hyöty, H., & Sinkkonen, A. (2020). Biodiversity intervention enhances immune regulation and health-associated commensal microbiota among daycare children. W *Sci. Adv* (T. 6). <https://www.science.org>
- Rousseau, J. J. (1955). *Emil czyli o wychowaniu: I*. Zakład imienia Ossolińskich - Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Rousseau, J. J. (2002). *Umowa społeczna*. Fundacja Nowoczesna Polska.
- Rowlands, T., Waddell, N., & McKenna, B. (2015). Are we there yet? A technique to determine theoretical saturation. *Journal of Computer Information Systems*, 56(1), 40–47. <https://doi.org/10.1080/08874417.2015.11645799>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (2017).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania. (2017).
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 26 lipca 2016 r. w sprawie grup środków spożywczych przeznaczonych do sprzedaży dzieciom i młodzieży w jednostkach

- systemu oświaty oraz wymagań, jakie muszą spełniać środki spożywcze stosowane w ramach żywienia zbiorowego dzieci i młodzieży w tych jednostkach; Dz. U. 1016 poz. 1154 (2016).
- Rubin, H. J., & Rubin, R. S. (1997). Jak zdążać do celu nie wiążąc sobie rąk. Projektowanie wywiadów jakościowych. W Leszek Koprowicz (Red.), *Ewaluacja w edukacji*. Oficyna Naukowa.
- Rudnicki, P. (2016). *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rykowski, K. (2022). Pytania o las jako medium pedagogiczne. *Forum Pedagogiczne*, 13(2).
- Ryszka, R. (2016a). *Pedagogika przeżyć. Praktycznie o innej metodzie pracy grupowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ryszka, R. (2016b). Przedszkola leśne. Kilka refleksji o wychowaniu w lesie. *Dziki Życie*, 2(260). <https://dzikiezycie.pl/archiwum/2016/luty-2016/przedszkola-lesne-kilka-refleksji-o-wychowaniu-w-lesie>
- Ryszka, R. (2021a). Gdzie natura jest miejscem wychowania. *Dziki Życie*, 5(323), 14–16.
- Ryszka, R. (2021b). Jeszcze raz o przedszkolach leśnych. *Dziki Życie*, 5(323), 17–17.
- Sampson, S. D. (2016). *How to Raise a Wild Child. The Art and Science of Falling in Love with Nature*. Mariner Books.
- Sandemose, A. (2021). *Uciekinier przecina swój ślad*. Wydawnictwo Czarne.
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Sando, O. J. (2021). The Prevalence of Risky Play in Young Children’s Indoor and Outdoor Free Play. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 303–312. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0>
- Sasin, M. (2019). Ekologia akustyczna – nieobecny dyskurs w pedagogice. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 22(1 (85)).
- Schaffer, R. (2018). *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Sendecka, Z. (2017). *Style uczenia się a koncepcja outdoor education w kształceniu przedszkolnym*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Silverman, D. (2012). *Interpretacja danych jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Simonienko, K. (2021). *Terapia lasem w badaniach i praktyce*. Wydawnictwo Naukowe SILVA RERUM.
- Siwicki, M. (2021). *Nowe podwórka współczesnego dzieciństwa*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Skimina, E., Harasimczuk, J., & Ciecuch, J. (2022). *Podstawowe standardy edytorskie naukowych tekstów psychologicznych w języku polskim na podstawie reguł APA 7*. Wydawnictwo Liberi Libri.
- Skotnicka-Palka, M. (2024). Działalność wybranych stowarzyszeń o charakterze kulturalno-oświatowym na rzecz polskiego społeczeństwa na przełomie XIX i XX wieku oraz w okresie dwudziestolecia międzywojennego. *Czasopismo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich*, 35, 167–194.
- Słowackie Stowarzyszenie Leśnych Klubów Dziecięcych. (b.d.). *Historia przedszkoli leśnych, sytuacja na świecie, w Czechach i na Słowacji*. <https://www.lesnekluby.sk/historia-lesnych-materskich-skol-situacia-vo-svete-v-cr-a-na-slovensku/>.
- Smolińska-Theiss, B. (1993). *Dzieciństwo w małym mieście*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sobko, T., Liang, S., Cheng, W. H. G., & Tun, H. M. (2020). Impact of outdoor nature-related activities on gut microbiota, fecal serotonin, and perceived stress in preschool children: the Play&Grow randomized controlled trial. *Scientific Reports*, 10(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-020-78642-2>
- Sonelski, W., & Magiera, A. (2016). Polskie koncepcje i programy wychowania przez przygodę. Wybrane przykłady z pierwszej połowy XX wieku. *Kwartalnik pedagogiczny*, 2(240).
- Sośnicki, K. (1967). *Istota i cele wychowania*. Nasza Księgarnia.
- Statut Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Przedszkoli Leśnych (2024). <https://ospl.edu.pl/wp-content/uploads/2025/09/Statut-OSPL.pdf>
- Stawarz, J. (2023). Edukacja outdoorowa w przedszkolu na przykładzie wybranych krajów europejskich. *ZAGADNIENIA SPOŁECZNE*, 1(18).
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung*. Juventa .
- Stern, A. (2021). *Rytmy i rytuały dzieci*. Wydawnictwo „Element”.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Surmiak, A. (2022). *Etyka badań jakościowych w praktyce. Analiza doświadczeń badaczy w badaniach z osobami podatnymi na zranienie*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Swedish Outdoor Association. (b.d.). *Let us take you on a new adventure*. <https://www.friluftsframjandet.se/om-oss/in-english/>.
- Szczepańska, B. (2014). *Higiena szkolna w szkolnictwie ogólnokształcącym w Drugiej Rzeczypospolitej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Szlauzys, J. (2019). Leśne przedszkole jako alternatywna forma wczesnej edukacji. *Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, (2(12)), 94–107. <https://doi.org/10.15290/parezja.2019.12.07>
- Szmidt, K. J., & Płóciennik, E. (2020). *Myślenie pytajne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szpytma, C. (2022). *Szkoły typu Open-Air: eksperymenty architektoniczno-pedagogiczne szkolnictwa w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku*. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=414666>
- Śliwerski, B. (1990). Pedagogia Rudolfa Steinera jako wariant duchowej rewolucji. W Z. Kwieciński & L. Witkowski (Red.), *Ku pedagogii pogranicza*.
- Śliwerski, B. (2000). Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki. W Z. Kwieciński (Red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2013). Pedagogika jako (nie-)gorsza inna nauka. *Studia Edukacyjne*, 28, 57–84.
- Śliwerski, B. (2018). Edukacja alternatywna: próba syntezy i określenia współczesnej roli. W B. Śliwerski & A. Rozmus (Red.), *Alternatywy w edukacji*. Impuls.
- Śliwerski, B. (2022). „Pedagogika lasu” jako (nie)nowa orientacja w pedagogice. *Forum Pedagogiczne*, 13(2).
- Świder, M., & Urlńska, M. M. (2016). Prywatne Gimnazjum Sanatoryjne Męskie dr. Jana Wieczorkowskiego w Rabce (1924–1939). *Studia Paedagogica Ignatiana*, 19(2), 227. <https://doi.org/10.12775/spi.2016.2.011>
- Thoreau, H. D. (1999). *Walden, czyli życie w lesie*. Dom Wydawniczy Rebis.
- Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W., & Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review. W *Journal of Epidemiology and Community Health* (T. 72, Numer 10, s. 958–966). BMJ Publishing Group. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-210436>
- Tönnies, F. (1988). *Wspólnota i stowarzyszenie*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tuan, Y.-F. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Uekusa, S. (2025). Autoethnography and Collaborative Autoethnography for Early-Career Researchers’ Professional Development and Empowerment: An Autoethnography. *Sociological Research Online*. <https://doi.org/10.1177/13607804251326269>
- Urbaniak-Zajac, D. (2006). W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych. W D. Kubinowski & M. Nowak (Red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (s. 209–222). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Urbaniak-Zajac, D. (2017). Proces badawczy jako podejmowanie decyzji - refleksja metodologiczna. W D. Kubinowski & M. Chutorański (Red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 181–195). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe; Dz. U. 2017 poz. 59 (2016).
- Ustawa z dnia 25 sierpnia 2006 r. o bezpieczeństwie żywności i żywienia; Dz. U. 2006 Nr 171 poz. 1225 (2006).
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. The University of Chicago Press.
- Van Rijnsoever, F. J. (2017). (I Can't Get No) Saturation: A simulation and guidelines for sample sizes in qualitative research. *PLoS ONE*, 12(7).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181689>
- Villines, S. (b.d.). *Origins of Sociocracy*. Sociocracy - a deeper democracy.
- Wall Kimmerer, R. (2020). *Pieśń Ziemi. Rdzenna mądrość, wiedza naukowa i lekcje płynące z natury*. Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- WenMin, C., & Baki, R. (2022). The Characteristics Of European Forest Kindergarten Environment And Its Enlightenment To Chinese Kindergartens. W *International Research Journal of Education and Sciences (IRJES)* (T. 6).
- Wierciński, H. (2023). *Ruchome etnografie. Praktyki, przestrzenie, ciała*. Oficyna Naukowa.
- Wierzbicka, A. (1985). *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor: Karoma Publishers.
- Wilder, H. (2022). Does Sociocracy Support Student Voice? Student Perceptions of a Student Council Using Sociocracy in a Public School. *Holistic Education Review*, 2(2).
- Williams, F. (2018). *Natura leczy, czyli co sprawia, że jesteśmy szczęśliwsi, zdrowsi i bardziej kreatywni*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wilson, E. O. (1986). *Biophilia*. Harvard University Press.
- Wiśniewska-Kin, M., & Rybska, E. (2020). *Świat w optyce dziecka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wojtkiewicz, K. (2026). *Sobą zajęci. O pułapkach samorozwoju i kultury terapeutycznej*. Wydawnictwo Agora.
- Wolf Fritz, R., Smyrni, K., & Katie Roberts, K. (2014). The Challenges of Bringing the Waldkindergarten Concept to North America. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 215. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0215>
- Wróbel, A. (2022). Przestrzeń czy miejsce? *Biografistyka Pedagogiczna*, 7(2), 45–56.
<https://doi.org/10.36578/bp.2022.07.39>

- Yalçın, F., & Tantekin Erden, F. (2025). Northern roots, Eastern branches: researching Forest kindergarten practices in Türkiye. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2515118>
- Yankovych, O. (2023). Forest kindergartens in Poland: the use of the experience in Ukraine. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, (28), 47–51. <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.28.47-51>
- Yuan, Z., & Zhou, G. (2026). The influence of empathy with nature on pro-environmental behaviors in young children: evidence from behavioral and eye-tracking studies. *Frontiers in Psychology*, 17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1778192>
- Zalewska-Królak, A. (2025). *Metodologia badań otwarta na dzieci*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Znaniecki, F. (1991). *Prawa psychologii społecznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zwiernik, J. (2015). Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa. W T. Sadoń-Osowiecka (Red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki* (s. 13–38). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Żuchelkowska, K. (2014). Wypalenie zawodowe u nauczycieli przedszkoli. *Roczniki Pedagogiczne*, 6(42)(2), 64–81.

Spis ramek, rycin i wykresów

Ramka 1. Notatka badawcza do wywiadu z rodzicem	124
Ramka 2. Elementy przestrzeni przedszkola leśnego ukazane w reportażu dla portalu internetowego.....	305
Rycina 1. Mapa przedszkoli leśnych na świecie.....	34
Rycina 2. Stopniowa procedura doboru próby	113
Rycina 3. Pierwotny schemat głównych kategorii analitycznych	132
Rycina 4. Zmienność i wielość ról badaczki w trakcie procesu badawczego	142
Rycina 5. Schemat (współ)tworzenia i funkcjonowania przedszkola leśnego	143
Rycina 6. Schemat przestrzeni leśnego przedszkola.....	258
Rycina 7. Budynki i obiekty małej architektury w przestrzeni przedszkola leśnego	259
Rycina 8. Elementy przyrodnicze i miejsca symboliczne w przestrzeni przedszkola leśnego	260
Rycina 9. Miejsca wypraw i sąsiedztwo przedszkola leśnego.....	261
Wykres 1. Zmiany liczebności kodów w procesie nasycania kategorii.....	129
Wykres 2. Przyrost liczebności kodów w procesie nasycania kategorii.....	130

Spis tabel

Tabela 1. Cele badawcze.....	91
Tabela 2. Techniki i narzędzia badawcze zastosowane w projekcie	99
Tabela 3. Grupa badana uczestnicząca w wywiadach swobodnych	112
Tabela 4. Miejsca prowadzenia wywiadów swobodnych.....	115
Tabela 5. Symbole wykorzystywane w transkrypcjach wywiadów	126
Tabela 6. Proces nasycania kategorii	128
Tabela 7. Tygodniowy rytm pracy przedszkola.....	357
Tabela 8. Dzienny rytm pracy przedszkola.....	369

Aneks

DYSPOZYCJE DO WYWIADU SWOBODNEGO Z RODZICAMI

Wprowadzenie:

- informacja o poufności i anonimizacji danych, możliwości rezygnacji z badania na każdym etapie,
- zaznaczenie, że nie ma złych i dobrych odpowiedzi i każda informacja jest cenna, można mówić tak długo jak ma się potrzebę,
- prośba o informowanie o potrzebie przerwy w rozmowie.

1. Jak to się stało, że twoje dziecko/dzieci są w leśnym przedszkolu?
2. Doświadczenia rodziców związane z ich wychowaniem przedszkolnym
3. Źródła informacji o przedszkolu
4. Rodzaj i charakter wykonywanej pracy (godziny pracy)
5. Struktura rodziny
6. Dojazdy do placówki
7. Odczucia co do wysokości czesnego
8. Czas wolny w rodzinie
9. Wartości rodziców
10. Zalety i wady przedszkola leśnego i standardowego
11. Idealne przedszkole, jakie by było?
12. Różnice w stosunku do innych placówek (jeśli jest takie doświadczenie to do wcześniejszych, jeśli nie, w odniesieniu do np. placówek dzieci znajomych)
13. * Powody odejścia
14. Plany na przyszłość - szkoła
15. Co myślisz o częstotliwości edukacji na dworze w placówkach systemowych?
Dlaczego tak jest?
Pytanie zadawane od wywiadu z R II/2 z dnia 01.03.2023
16. Co zrobić żeby było więcej edukacji na dworze w placówkach systemowych?
Pytanie zadawane od wywiadu z R II/2 z dnia 01.03.2023

17. Kto powinien działać na rzecz zwiększenia ilości czasu spędzanego na dworze przez dzieci?

Pytanie zadawane od wywiadu z R II/2 z dnia 01.03.2023

18. Jakie kwalifikacje powinien mieć według Ciebie nauczyciel pracujący w przestrzeni przyrody?

Pytanie zadawane od wywiadu z R A/1 z dnia 24.03.2023

19. Jak ważne były dla Ciebie kwalifikacje nauczycieli w placówce, do której uczęszcza twoje dziecko?

Pytanie zadawane od wywiadu z R A/1 z dnia 24.03.2023

20. Co myślisz o smogu w kontekście edukacji na dworze?

Pytanie zadawane od wywiadu z R I/5/N z dnia 06.04.2023

21. Skupienie ojców na zajęciach dydaktycznych

Pytanie zadawane od wywiadu z R A/3 z dnia 14.04.2023

Czy chciałabyś/chciałbyś coś dodać, wyjaśnić, zapytać o coś?

Podziękowanie

*dotyczy rodziców, których dzieci nie uczęszczają już do przedszkola leśnego

DYSPOZYCJE DO WYWIADU SWOBODNEGO Z NAUCZYCIEL(K)AMI

Wprowadzenie:

- informacja o poufności i anonimizacji danych, możliwości rezygnacji z badania na każdym etapie,
- zaznaczenie, że nie ma złych i dobrych odpowiedzi i każda informacja jest cenna, można mówić tak długo jak ma się potrzebę,
- prośba o informowaniu o potrzebie przerwy w rozmowie.

1. Jak to się stało, że pracujesz w przedszkolu leśnym? [przyczyny wyboru PL jako miejsca pracy]
2. [Źródła informacji o przedszkolu]
3. Wcześniejsze doświadczenia zawodowe [kompetencje nauczyciela]
4. [Zalety i wady pracy w przedszkolu leśnym] (i systemowym jeśli są takie doświadczenia)
5. Kwalifikacje do pracy w przedszkolu leśnym [kompetencje nauczyciela]
6. Proces rekrutacji i wymagania pracodawcy [proces rekrutacji]
7. Jakie są twoje obowiązki, zadania? [wielozadaniowość nauczyciela]
8. Co byś zmienił(a) w tej pracy? [wady przedszkola leśnego]
9. Różnice w stosunku do innych placówek [inne doświadczenia związane z przedszkolem]; [porównanie z placówką systemową]
10. Jakie są relacje z innymi nauczyciel(k)ami? [komunikacja między nauczycielami]
11. Jakie są relacje z rodzicami? [komunikacja nauczycieli z rodzicami]
12. Jakie są relacje z dziećmi? [komunikacja nauczycieli z dziećmi]
13. Co myślisz o ilości edukacji na dworze w placówkach systemowych? [przyczyny niewychodzenia na dwór]
14. Co zrobić żeby edukacja na dworze była bardziej dostępna i popularna? [pomysły na popularyzację edukacji na dworze]
15. Czy zapisał(a)byś swoje dziecko do placówki leśnej?
16. * Powody odejścia [odchodzenie z placówki]
17. Czy i jakie zmiany obserwujesz u siebie w związku z pracą w przedszkolu leśnym? [zmiana poglądów nauczyciela]

Czy chciałabyś/chciałbyś coś dodać, wyjaśnić, zapytać o coś?

Podziękowanie

*dotyczy nauczycieli, którzy nie pracują już w przedszkolu leśnym

[Podkreślenia w nawiasach kwadratowych są odniesieniami do nazw nasycanych kategorii]

Formularz zgody na udział w badaniach

Przedszkole leśne – przebieg procesu wychowawczego oraz codziennie funkcjonowanie placówki
Badanie realizowane w ramach rozprawy doktorskiej przez Hannę Łobodę, doktorantkę Szkoły
Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Łódzkiego w dyscyplinie pedagogika

1. Cel badania:

Opis organizacji formalno-prawnej, architektonicznej oraz przebiegu procesu wychowawczego w przedszkolu leśnym. Wyjaśnienie przyczyny wyboru przedszkola leśnego przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym.

2. Sposób i warunki przeprowadzenia badania:

Informacje uzyskane w związku z prowadzonym badaniem mogą być wykorzystane tylko do celów naukowych. Informacje te mogą być wykorzystane jedynie w sposób uniemożliwiający identyfikację uczestników badania.

Wywiady:

Przed rozpoczęciem badania uczestnik zostanie poinformowany o celu badania, sposobie i warunkach jego przeprowadzenia, spodziewanych korzyściach naukowych oraz ewentualnym ryzyku, a także o możliwości odstąpienia od udziału w badaniu.

Uczestnik zostanie poproszony o udzielenie zgody na udział w badaniu w formie pisemnej oraz ustnej na początku nagrania.

Wywiad będzie prowadzony bezpośrednio przez badaczkę w umówionym wcześniej miejscu i czasie według preferencji osoby badanej.

Wywiad będzie nagrywany na dyktafon. Następnie zostanie dokonana transkrypcja wywiadu, w której dane osoby badanej (imię) oraz ewentualne inne dane, które pojawią się w toku rozmowy, takie jak adresy, nazwy placówek, zostaną poddane anonimizacji i pseudonimizacji.

W treści rozprawy mogą znaleźć się jedynie krótkie fragmenty wypowiedzi w formie cytatów.

Transkrypcja zostanie wykonana bezpośrednio przed badaczkę. Dane osobowe zawarte w formularzu świadomej zgody na udział w badaniu, nie będą wiązane z materiałem badawczym.

Obserwacja:

Obserwacja uczestnicząca odbywa się w toku zajęć prowadzonych z dziećmi w placówce. Badaczka jest jednocześnie opiekunką w jednej z grup. Obserwacja polega na notowaniu przebiegu dnia, zabaw, aktywności dzieci, sposobu komunikacji. Badaczka sporządza notatki w aplikacji na telefonie komórkowym w dyskretny sposób, np. podczas wykonywania prac porządkowych lub w toalecie. Dzieci pozostają wówczas pod opieką drugiego opiekuna. Prowadzenie notatek zajmuje kilka minut w ciągu całego dnia. Po zakończeniu pracy badaczka rozwija skróty myślowe zawarte

w notatkach. Badaczka nie inicjuje w związku z badaniem żadnych aktywności innych niż podczas dotychczasowej pracy wychowawczej.

Dzieci zostaną poinformowane o prowadzonych badaniach oraz zostaną poproszone o wyrażenie zgody na nie. Wszelkie uzyskane dane personalne zostaną poddane anonimizacji.

Materiały wizualne:

Podczas obserwacji uczestniczącej badaczka wykonuje fotografie przedstawiające aktywność dzieci lub jej efekty w postaci wytworów takich jak rysunki, konstrukcje, budowle. Fotografie nie przedstawiają twarzy badanych, a jedynie sylwetki, plecy lub dłonie dzieci oraz wytwory ich aktywności. W szczególnych przypadkach twarz zostanie zasłonięta w programie graficznym.

3. Spodziewane korzyści naukowe:

Możliwość implementacji systemu organizacji oraz procesu wychowania przedszkola leśnego do innych typów placówek opiekuńczo-wychowawczych. Wyjaśnienie przyczyn wyboru przedszkola leśnego przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Poszerzenie wiedzy z zakresu edukacji leśnej.

4. Ryzyko udziału w badaniu:

Wydaje się mało prawdopodobne, aby udział w badaniu prowadzonym techniką obserwacji uczestniczącej miał szkodliwy wpływ na badanych małoletnich. Badaczka nie inicjuje w związku z badaniem żadnych aktywności innych niż podczas dotychczasowej pracy wychowawczej. Ponadto zarówno badaczka, jak i miejsce badania są dobrze znane małoletnim uczestnikom badania. Badani zostali poinformowani o możliwości rezygnacji z badania na każdym jego etapie bez ponoszenia konsekwencji.

Udział w wywiadzie swobodnym może wiązać się z doświadczeniem trudnych dla rozmówcy emocji związanych z przywoływaniem wspomnień dotyczących przeszłości lub obawami dotyczącymi przyszłości.

Nie zachodzi ryzyko identyfikacji uczestników badania na podstawie danych zbieranych w formie materiałów wizualnych, gdyż nie będą one przedstawiały twarzy uczestników.

5. Możliwość odstąpienia od udziału w badaniach

Uczestnik badania lub jego przedstawiciel ustawowy mogą cofnąć zgodę na każdym jego etapie bez ponoszenia jakichkolwiek negatywnych konsekwencji prawnych takiej decyzji.

Badanie zostanie przerwane, gdy podczas jego trwania wystąpi nieprzewidziane zagrożenie dla dóbr uczestnika tego badania.

Dane uczestników badania:

Imię:.....

Nazwisko:.....

Imię i nazwisko badanego dziecka:

Dane przedstawiciela/przedstawicieli ustawowych, wyrażającego/wyrażających zgodę na udział dziecka w badaniu

imię:.....

nazwisko:.....

czytelny podpis:.....

miejscowość i data:

Prowadząca badanie zobowiązuje się do uzyskania wyrażonego ustnie dobrowolnego przyzwolenia na realizację badania od nieletniego uczestnika badań.

Swoim podpisem stwierdzam, że:

1. Mój udział w badaniu jest dobrowolny i mogłam(-em) odmówić udziału bez żadnych niekorzystnych następstw odmowy.
2. Przedstawiono mi i wyjaśniono cel badania.
3. Poinformowano mnie o sposobie i warunkach przeprowadzenia badania.
4. Poinformowano mnie o spodziewanych korzyściach naukowych.
5. Jestem świadoma(-y) ryzyka udziału w badaniu.
6. Jestem świadoma(-y), że mogę odstąpić od udziału w doświadczeniu badawczym na każdym jego etapie, bez ponoszenia jakichkolwiek negatywnych konsekwencji prawnych takiej decyzji.
7. Jestem świadoma(-y), że dokumenty mnie dotyczące będą poufne, a informacje uzyskane w związku z prowadzonym doświadczeniem będą wykorzystane tylko do celów naukowych.



Wyrażam zgodę na przetwarzanie moich danych osobowych przez Uniwersytet Łódzki w zakresie imienia i nazwiska oraz głosu w celu niezbędnym do realizacji badania Przedszkole leśne – przebieg procesu wychowawczego oraz codziennie funkcjonowanie placówki, prowadzonego przez Hannę Łobodę (Szkola Doktorska Nauk Społecznych UŁ)



Wyrażam zgodę na przetwarzanie moich danych w celu archiwizacji w cyfrowym Archiwum Badań Społecznych, Archiwum Danych Jakościowych lub pokrewnym

Jestem świadoma(-y), iż moja zgoda może być odwołana w każdym czasie, co skutkować będzie usunięciem moich danych.

Zapoznałam(-em) się ze znajdującymi się poniżej informacjami o przetwarzaniu danych.

imię:.....

nazwisko:.....

czytelny podpis:.....

miejscowość i data:

Informacja o przetwarzaniu danych osobowych dla uczestników badania

1. Administratorem Pani/Pana danych osobowych jest Uniwersytet Łódzki, ul. Narutowicza 68, 90-136 Łódź.
2. Kontakt do Inspektora Ochrony Danych Uniwersytetu Łódzkiego na ww. adres z dopiskiem: Inspektor Ochrony Danych UŁ lub przez pocztę elektroniczną na adres e-mail: iod@uni.lodz.pl
3. Dane osobowe będą wykorzystywane w celu realizacji badania Przedszkole leśne – przebieg procesu wychowawczego oraz codziennie funkcjonowanie placówki.
4. Dane osobowe będą przetwarzane na podstawie wyrażonej przez Panią/Pana zgody.
5. Pozyskane dane będą przetwarzane i przechowywane przez czas niezbędny do realizacji celu, o którym mowa w pkt 3, a następnie bezterminowo lub do wycofania zgody. Po zakończeniu badania dane zostaną zanonimizowane albo będą pseudonimowane.
6. Dane będą udostępniane upoważnionym pracownikom Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych UŁ oraz Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ), mogą być też udostępniane podmiotom uprawnionym na podstawie właściwych przepisów prawa oraz stosownych umów zawartych z Uniwersytetem.
7. Przysługuje Pani/Panu prawo:
 - 1) dostępu do treści swoich danych;
 - 2) do ich sprostowania, gdy są niezgodne ze stanem rzeczywistym;
 - 3) do ich usunięcia, ograniczenia przetwarzania, a także przenoszenia danych – w przypadkach przewidzianych prawem;
 - 4) do wniesienia sprzeciwu wobec przetwarzania danych;
 - 5) a także w dowolnym momencie wycofania zgody bez wpływu na zgodność z prawem przetwarzania, którego dokonano na podstawie zgody przed jej wycofaniem;
 - 6) do wniesienia skargi do organu nadzorczego, którym jest Prezes Urzędu Ochrony Danych Osobowych z siedzibą w Warszawie, przy ul. Stawki 2.
8. Podanie przez Panią/Pana danych jest dobrowolne, jednak konieczne do realizacji badania. Przetwarzanie danych osobowych odbywa się na podstawie art. 6 ust. 1 lit. a) oraz art. 9 ust. 2 lit. a)5 rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych osobowych; Dz. U. UE L. 2016.119.1) – „RODO”.

