

Hanna Łoboda

Uniwersytet Łódzki

E-MAIL: hanna.loboda@edu.uni.lodz.pl ORCID: 0000-0002-0516-3680

(Re)transmisja kultury bliskiej naturze w codziennym funkcjonowaniu przedszkola leśnego

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań dotyczących przekazywania elementów kultury bliskiej naturze wśród członków społeczności leśnego przedszkola. Badanie prowadzone było w schemacie jakościowym, według metody konstruktywistycznej teorii ugruntowanej. Zastosowano triangulację danych, łącząc techniki takie jak: obserwacja uczestnicząca, wywiady swobodne z kadrami przedszkola i rodzicami, techniki wizualne (fotografie) oraz analiza dokumentów. Z analizy danych, przebiegającej od kodowania wstępnego, przez kodowanie skoncentrowane, po kodowanie teoretyczne zachodzące w procesie teoretycznego pobierania próbek, wyłoniono kategorię kultury bliskiej naturze. Składały się na nią trzy podkategorie: przestrzeń, koncepcja pedagogiczna oraz kierunki (re)transmisji. Przestrzeń bazy przedszkolnej zorganizowano w sposób umożliwiający uczenie się i zabawę w kontakcie z przyrodą oraz wzrost bioróżnorodności. Koncepcję pedagogiczną oparto zaś na wartościach związanych z ekologią oraz na rytmie pór roku, w nawiązaniu do pedagogiki waldorfskiej. Transmisja kultury bliskiej naturze zachodziła we wszystkich możliwych kierunkach pomiędzy dziećmi i ich rodzinami, opiekunami oraz pozostałymi elementami przyrody (roślinami, zwierzętami, zjawiskami fizycznymi). W przypadku niektórych osób zaobserwowano ponowny przekaz (retransmisję) wartości i postaw wobec natury, niegdyś uznawanych przez jednostki, lecz z różnych względów porzuconych. Uzyskane wyniki świadczą o możliwości pogłębiania oraz zmiany rozumienia natury, o ile zapewnione zostaną ku temu odpowiednie warunki, takie jak regularne przebywanie w środowisku przyrodniczym oraz przykład osób realizujących działania ekologiczne oparte na rytmie pór roku.

SŁOWA KLUCZOWE: natura, kultura, przedszkole leśne

Wprowadzenie

Relacje człowieka z przyrodą mogą być analizowane z różnych pozycji, od biocentryzmu do antropocentryzmu (Macnaghten i Urry, 2005, s. 17–28; Tymieniecka-Suchanek, 2012). Wskazuje się na zjawisko „zespołu deficytu natury” (Louv, 2016) i możliwość redukcji go poprzez ekoterapie (Buzzell i Chalquist, 2009; Płoszaj-Witkowska, 2023; Simonienko, 2021). Rozwija się również, uwzględniająca aspekty filozoficzno-egzystencjalne, pedagogika

lasu (Paluch, 2022; Rykowski, 2022; Śliwerski, 2022). Chutorański podkreśla zaś, iż podejmowanie nowego rodzaju problematyzacji relacji między ludźmi i nie-ludźmi – w dobie antropocenu, kapitałocenu oraz globalnych problemów, takich jak szóste wymieranie, katastrofa klimatyczna, konflikty czy rozwój nowoczesnych technologii – jest szczególnie ważne (Chutorański, 2022, s. 128). Z powyższych względów problematyka zmian w spostrzeganiu natury przez dzieci w wieku przedszkolnym oraz ich rodziców i nauczycieli wymaga dalszego rozwijania w badaniach empirycznych. Niniejszy artykuł przedstawia fragment wyników przeprowadzonych przeze mnie badań, których celem była próba rekonstrukcji codziennego funkcjonowania przedszkola leśnego w Polsce. Ze względu na zastosowaną metodę pytania badawcze ograniczono do pojęć uczulających dotyczących organizacji, przestrzeni, procesu edukacji oraz przyczyn wyboru przedszkola leśnego przez rodziców. W procesie analizy danych ugruntowała się prezentowana tu kategoria kultury bliskiej naturze, uwzględniająca rolę przestrzeni i koncepcji pedagogicznej, a także kierunki transmisji tejże kultury zaobserwowane pomiędzy członkami społeczności leśnego przedszkola.

Kultura bliska naturze

Kultura bliska naturze, w rozumieniu przedstawionym w niniejszym artykule, może być przekazywana dzięki regularnemu przebywaniu w przestrzeni przyrodniczej oraz realizacji założeń opartych na wartościach ekologicznych i podążaniu za naturalnym rytmem przyrody, wyznaczanym przez zmieniające się pory roku. Krzewienie tak pojmowanej kultury ma na celu przywracanie świadomości przynależności człowieka do natury i podlegania rządzącym nią prawom, już od najmłodszych lat, poprzez modelowanie i odtwarzanie środowisk umożliwiających doświadczanie bycia częścią przyrodniczej złożoności świata. Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań wskazują, iż transmisja kultury bliskiej naturze jest możliwa w warunkach przedszkola leśnego.

Przedszkola leśne

Genezę przedszkoli leśnych najczęściej wiąże się z postacią Elle Flatau, Dunki, która w latach 50. ubiegłego wieku, udając się do lasu na całodniowe wyprawy ze swoimi dziećmi, zainspirowała lokalną społeczność, przyczyniając się do powstania pierwszej tego typu placówki (Christ, 2018, s. 208; Szlauzys, 2019, s. 98). Do Polski koncepcja przedszkola leśnego dotarła z krajów nordyckich, choć dużo inspiracji czerpano także z doświadczeń niemieckich. Jej elementy można jednak odnaleźć w polskiej historii myśli

pedagogicznej – w założeniach szkół na świeżym powietrzu, szkół sanatoryjnych, szkół ekologicznych i wychowania ekologicznego, ogrodów jordanowskich czy przedszkolnych i szkolnych ogrodów (Chomątowska, 2024; Czałczyńska-Podolska, 2016; Frątczak i Frątczak, 1977; Oleńska-Pawlak i Jedynek, 1988; Stemplewska-Żakowicz, 1990; Świder i Urlińska, 2016; Wolter, 2011). Obecnie w kraju funkcjonuje ok. 70 placówek tego typu. Określenie dokładnej liczby jest trudne ze względu na sytuację prawną, która uniemożliwia sporządzenie oficjalnego spisu (Łoboda, 2025, s. 17).

Przedszkole leśne najczęściej określane jest jako miejsce, w którym dzieci bawią się i uczą, spędzając czas w otoczeniu przyrody przez cały rok, niezależnie od pogody (Christ, 2018; Christ i Preuss, 2018; Godawa, 2023; Nitecka-Walerych, 2019; Ordon, 2019). Umieszczenie takich placówek bezpośrednio w środowiskach przyrodniczych lub w ich pobliżu daje dzieciom możliwość obserwacji procesów zachodzących w naturze oraz rozwijania uważności (Ernst i in., 2021, s. 5).

Materiał i metody

Niniejszy artykuł przedstawia tematyczny wycinek szerszych badań prowadzonych w schemacie jakościowym, których celem była próba rekonstrukcji codziennego funkcjonowania i organizacji przedszkola leśnego w Polsce. Badania prowadzone były w oparciu o konstruktywistyczną metodę teorii ugruntowanej (Charmaz, 2009, s. 17–18). Ze względu na przyjęte podejście – pytania badawcze dotyczące organizacji, przestrzeni, procesu edukacji oraz przyczyn wyboru tego typu placówki przez rodziców stanowiły raczej rodzaj pojęć uczulających (Blumer, 2007), pozostawiając przestrzeń na ich poszerzanie i modyfikowanie w trakcie procesu badawczego.

W procedurze badawczej uwzględniłam triangulację danych (Konecki, 2000, s. 86), łącząc techniki takie jak: jawna obserwacja uczestnicząca (Angrosino, 2015, s. 81–82; Charmaz, 2009, s. 34–39), wywiad swobodny (Kvale, 2012, s. 88), techniki wizualne i analiza dokumentów (Rapley, 2013, s. 37–43). Obserwacja trwała półtora roku (po 4 dni w tygodniu) i obejmowała wszelkie aktywności dwóch grup przedszkolnych, liczących po 16 dzieci, wraz z 7 nauczycielami, które opisywałam w dzienniku obserwacji. Wywiady swobodne z kadrą przedszkola oraz rodzicami prowadziłam w oparciu o stworzone wcześniej listy dyspozycji, stanowiące bazę do rozmów. Kolejne wywiady poszerzane były o tematy, które wyłaniały się z poszczególnych spotkań. Łącznie przeprowadziłam 21 wywiadów, po których osiągnęłam „wystarczające” nasycenie (Dey, 1999, s. 257) kategorii teoretycznych, czego dowodem był zarówno stan analizy badawczej, jak i minimalne przyrosty

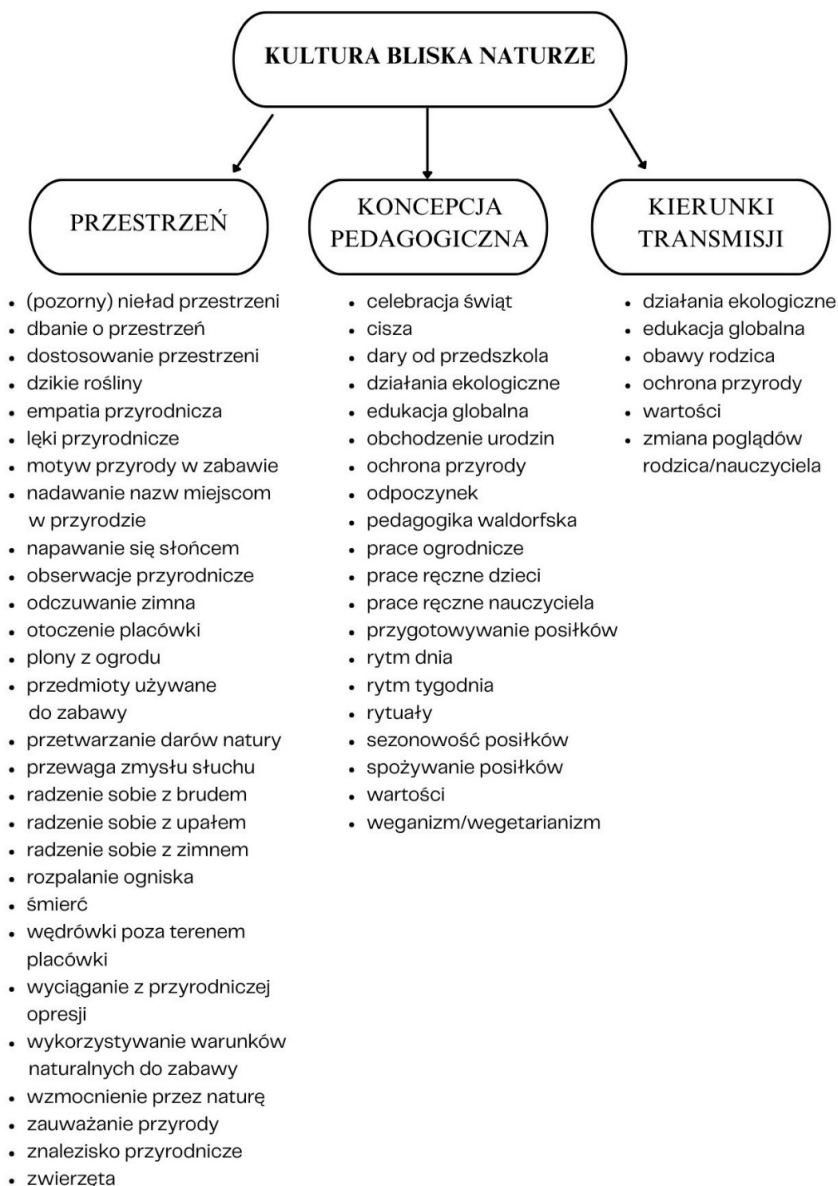
liczbowe nowych właściwości kategorii (Rowlands i in., 2015, s. 42; Strauss i Corbin, 1990, s. 187). Dane wizualne w postaci wykonywanych przeze mnie fotografii przestrzeni, wytworów lub aktywności dzieci miały stanowić ilustrację zdarzeń opisywanych w dzienniku obserwacji (Banks, 2013, s. 23). Ostatnią z zastosowanych technik była analiza dokumentów dotyczących placówki, takich jak artykuły w prasie i internecie, rysunki dzieci oraz dokumenty wewnętrzne (Rapley, 2013, s. 37–43).

Dobór przypadków do badania miał czterostopniowy charakter. W pierwszej kolejności, kierując się kryterium dogodności (Flick, 2012, s. 60), określonym także jako dobór wstępny (Patton, 2015, s. 309–310), wybrałam teren badań. Dobór osób podlegających obserwacji uzasadniały reguły teoretycznego pobierania próbek, stosowanego w badaniach prowadzonych metodą teorii ugruntowanej (Charmaz, 2009, s. 131, 134). Grupa rodziców i nauczycieli do wywiadów została natomiast dobrana na zasadzie maksymalnej różnorodności wieku, liczby dzieci, doświadczenia i statusu materialnego (Flick, 2012, s. 59; Patton, 2015, s. 267). Na koniec, ze względu na niewielką liczebność, analizie poddano wszystkie rodzaje dostępnej dokumentacji dotyczącej placówki – trzy artykuły w prasie, audycja internetowa, ogłoszenia kierowane do rodziców w formie pisemnej, lista tematów do dyskusji podczas kręgów dorosłych i prace dzieci.

Teren badań stanowiła baza jednego z przedszkoli leśnych znajdujących się w pobliżu dużego miasta w Polsce, na którą składała się ogrodzona, częściowo zalesiona działka o powierzchni ok. 6 000 m² wraz z infrastrukturą, a także pobliskie lasy, pola i łąki, na których przebywały dzieci wraz z kadrą.

Uzyskałam pozytywną opinię Komisji do spraw etyki badań naukowych dotyczącą opisywanego projektu, a także zgodę od właściciela placówki, jak i wszystkich osób uczestniczących w badaniu. Przyzwolenia na udział dzieci w badaniu udzielali w pierwszej kolejności ich rodzice, a następnie one same, w formie zgody typu *assent*, która stanowi wyrażenie woli stosowane w przypadku osób niezdolnych do czynności prawnych (Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016, s. 43–44). Wszelkie imiona w cytatach zostały zmienione.

Zbierane dane były analizowane od najwcześniejszego etapu procesu badawczego, równoległe z ich kodowaniem – początkowo wstępnym, a następnie skoncentrowanym i teoretycznym. Podczas analizy wyłoniłam m.in. opisywaną w niniejszym artykule kategorię kultury bliskiej naturze, obejmującą podkategorie takie jak przestrzeń, koncepcja pedagogiczna oraz kierunki transmisji tejże kultury wśród społeczności przedszkola. Poszczególne kody tworzące kategorię zostały przedstawione na poniższym schemacie.



Rycina 1. Kody i podkategorie tworzące kategorię kultury bliskiej naturze

Przestrzeń

Leśne przedszkola potwierdzają stwierdzenie, iż „edukacja alternatywna jest edukacją autorską” (Śliwerski, 2018, s. 36). Można wyróżnić w nich jednak

elementy powtarzalne, jak: obiekt służący za schronienie, zapewniający możliwość ogrzania się, utrzymania higieny i odpoczynku (domek, jurta, namiot sferyczny, kontener), wiata lub tipi, krąg ustawiony z pieńków, miejsce na ognisko, piaskownica, elementy sprzyjające swobodnym zabawom ruchowym, takie jak równoważnie, liny czy siatki do wspinania. Obecne są również elementy przyrody zastanej lub zorganizowanej, często według zasad permakultury¹, takie jak drzewa, krzewy, zioła czy liczne grządki. Przedszkola leśne stwarzają także dzieciom okazję do opieki nad zwierzętami, takimi jak kury, gęsi, kaczki, króliki, owce, kozy, świny, konie, psy i koty. Zwierzętom dzikim zapewnia się natomiast możliwość schronienia, np. w budkach lęgowych, domkach drewnianych lub stertach niezgrabionych liści czy gałęzi. Podczas regularnych wypraw do lasu dzieci i kadra mają możliwość obserwacji wielu gatunków reprezentujących królestwa zwierząt, roślin i grzybów w ich naturalnym środowisku.

Powyższe elementy, mające wspierać w swym założeniu zarówno dziecięcą kreatywność, jak i rozwój bioróżnorodności, wzbudzały niekiedy uczucie zdziwienia lub nawet odrzucenia. Rodzice, ujawniając w wywiadach swoje odczucia związane z pierwszą wizytą w leśnym przedszkolu, opisywali przestrzeń jako zabałaganioną, chaotyczną, dziką, nieuporządkowaną. Poczucie estetyki, które wykształcili dotychczas odpowiadała bowiem raczej przyroda w swojej „uładzonej” przez człowieka wersji, taka jak skoszony trawnik i przyszyty żywopłot. Podobne wyniki, dotyczące barier mentalnych utrudniających przyjęcie postawy proekologicznej, zaobserwowano w środowisku pedagogów (Paluch, 2023, s. 15). Początkowe odczucia rodziców były dalekie od posiadanych wizji przedszkola, czego dowodem może być wypowiedź jednego z ojców: „To nie było nic, co znaliśmy, nic, co nam ktoś opowiadał”. Jedna z mam wspominała: „Przyszłam i były po prostu pieńki, jakaś lina, trochę piachu – i człowiek miał taki rozjazd poznawczy”. Inna z kolei miała wątpliwości: „Podjeżdżasz pod tę bramę, no i tak trochę nie wiesz, co to jest. Tak, no... to jest przedszkole?”. Przedszkole bowiem, według pierwotnej wizji jednego z rodziców, „jest zawsze uporządkowane”, zaś w przedszkolu leśnym zastał on „krzaki i to, co nazywane jest potocznie chwastem”. Dopiero z czasem następowała zmiana postaw, pozwalająca im przyjąć przyrodę w jej bliższej stanowi dzikiemu wersji.

Bliskie naturze są także doznania nieprzyjemne, takie jak nuda, zimno, ból, uczenie się na błędach, obcowanie ze śmiercią (np. odnajdywanie szcząt-

1 Permakultura jest filozofią projektowania zrównoważonych ekosystemów chroniących zasoby naturalne (Mollison i Slay, 2020).

ków zwierząt). Przedszkole leśne może stanowić w tym zakresie przestrzeń doświadczania rozwojowego dyskomfortu. Tematy te były szczególnie trudne dla rodziców, co ujawniali w wywiadach, opisując swoje obawy związane z uczęszczaniem ich dziecka do leśnego przedszkola. Pierwszym obszarem powodującym lęki była niska temperatura (szczególnie wizja zimy), wyobrażenie przemoczonych ubrań oraz idące za tym potencjalne przeziębienia, choroby. Drugi obszar dotyczył kwestii bezpieczeństwa, takich jak ewentualne upadki, urazy, brak ciągłej widoczności dzieci, zatrucia (np. dzikimi roślinami), zgubienie się dziecka w lesie czy wreszcie borelioza.

Choć obawy te są naturalne, możliwe jest ich stopniowe zmniejszenie, na co wskazują wypowiedzi rodziców świadczące o zmianie ich poglądów. Jedna z mam wspomina o przeniesieniu tych doświadczeń na grunt pozaprzedszkolny w następujących słowach:

Nagle teraz znajoma ma działkę i się okazuje, że te dzieci po prostu biegają tam od rana do nocy i mokre, nie mokre, głodne, nie głodne, i wszystko jedno, byle się tam bawić na tej działce. I się okazuje, że dzieciom jest po prostu potrzebne takie coś.

Kolejna rozmówczyni zauważyła u siebie zmianę w zakresie podejścia do wspomnianej nudy, ale także przestrzeni dziecięcych zabaw, stwierdzając:

Kiedyś miałam zupełnie inne zdanie na temat spędzania czasu z dzieckiem, takie, że czas musi być zorganizowany. Ja wymyślałam, jak Oktawia była mała, tysiące zajęć, żeby ona się tylko nie nudziła (...), a teraz odpuściliśmy sobie dużo takiego organizowania czasu na siłę. I też te zabawki, jakoś tak zauważyłam, że w ogóle nie są w użytku. I to wcale nie jest wymuszone, tylko jakieś takie naturalne.

Retransmisja kultury bliskiej naturze zachodziła jednak nie tylko w obszarze zmiany poglądów na wychowanie, ale także w zakresie własnego samopoczucia rodziców. W leśnych przedszkolach z reguły rodzice spędzają znacznie więcej czasu niż w standardowych placówkach, zwłaszcza w okresie adaptacji, co stwarza okazję do doświadczenia zanurzenia w przyrodzie, szczególnie cennego dla osób pracujących na co dzień w budynkach. Wypowiedź jednej z mam mogłaby wręcz posłużyć jako gotowa recepta dla zakładów pracy, które chciałyby zadbać o dobrostan swoich pracowników:

Ja nie mogłam w to uwierzyć, co to przebywanie na zewnątrz ze mną robi. Jak ja się po prostu zmieniam. Jak to jest poczuć tę ziemię pod stopami, być, słuchać szumu liści cały dzień, patrzeć na niebo, w ogóle, wiesz, nie być w zamkniętym pomieszczeniu. To po prostu, to powinno być obowiązkowe dla każdego człowieka, to kompletnie zmienia perspektywę.

Możliwość codziennych obserwacji przyrodniczych wpływała na wzrost uważności i wiedzy na temat otaczających roślin i zwierząt. W dziecięcych zabawach coraz częściej pojawiały się motywy przyrodnicze, a do aktywności konstrukcyjnych i tematycznych wykorzystywały one coraz więcej roślin. Z czasem rozwijała się również ich empatia przyrodnicza. Charakterystycznym przejawem uznawania miejsc przyrodniczych za „swoje” było nadawanie im nazw, używanych i rozumianych przez wszystkich członków społeczności, takich jak „Lisia Nora”, „Babcia Jabłonka” czy „Dębowy Raj”.

Koncepcja pedagogiczna

Założenia aksjologiczne osób prowadzących przedszkola leśne wpływają na przyjmowane koncepcje pedagogiczne. W przedszkolu stanowiącym teren badań opisanych w niniejszym tekście, wartości sprzyjające (re)transmisji kultury odnosiły się do szeroko pojętej ekologii. Ich realizację obserwowałam podczas prac ogrodniczych uwzględniających zasady permakultury, działań mających na celu ochronę przyrody, a także w stosowanej w placówce diecie wegańskiej.

Przedszkola leśne czerpią z wielu metod i koncepcji pedagogicznych, w tym także z nurtów alternatywnych. Często wprowadzane są elementy pedagogiki Marii Montessori, Celestyna Freineta, Rudolfa Steinera, a także założenia planu daltońskiego czy podejścia Reggio Emilia. W obserwowanej przeze mnie placówce dużą rolę w budowaniu koncepcji pedagogicznej odgrywała pedagogika waldorfska. Placówki waldorfskie, ze względu na antropozoficzną koncepcję człowieka i świata – a także wynikające z niej, zainicjowane przez Rudolfa Steinera dziedziny, takie jak pedagogika lecznicza, medycyna antropozoficzna czy rolnictwo biodynamiczne – od początku swego istnienia propagowały ekologiczny styl życia (Kiersch, 2010, s. 101–104).

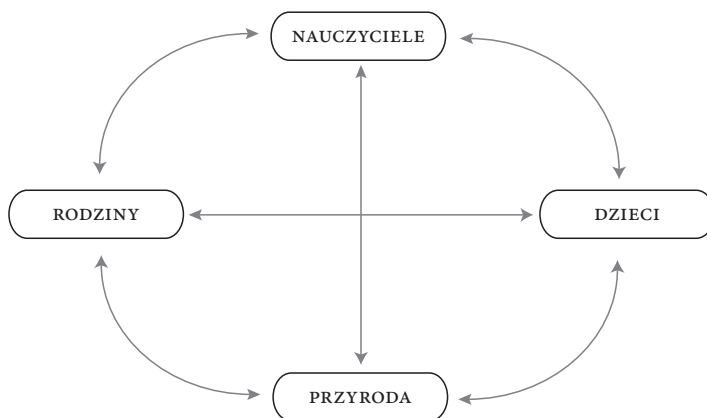
Duże znaczenie w pedagogice waldorfskiej przykłada się do rytmu, odzwierciedlającego cykle zachodzące w przyrodzie. Rytm ten nie tylko zapewnia poczucie bezpieczeństwa, ale także uczy istoty dbałości o własne zasoby i uważności na nie, dzięki uwzględnieniu w ciągu dnia momentów wzmożonej aktywności twórczej i intelektualnej oraz czasu odpoczynku i ciszy. Powtarzalność tygodniowego rytmu tworzy bezpieczną bazę znanych dzieciom aktywności, pomiędzy którymi pojawia się przestrzeń na swobodną zabawę. Rytm roku przedszkolnego podąża z kolei za zmieniającą się przyrodą. Dużo uwagi poświęca się pracom ręcznym, wykonywanym z naturalnych materiałów (Jenkinson, 2011, s. 99–107). W przedszkolu, stanowiącym teren badań, dzieci regularnie pracowały z materiałem roślinnym, drewnem i gliną, samodzielnie tworząc przedmioty codziennego użytku

oraz poznając mnogość zasobów niezbędnych do ich wytworzenia, takich jak czas, własna praca czy użyte materiały. Charakterystycznym prezentem, które każde dziecko otrzymywało w ramach obchodów swoich urodzin, był patyk wystrugany przez opiekunów, posiadający tyle rozgałęzień i nacięć, ile lat skończyło dziecko. Dzięki prowadzeniu ogrodu dzieci brały także udział w całym procesie przygotowywania posiłków – od wysiewu i sadzenia, przez zbiór plonów, ich obieranie i krojenie, aż po wspólne spożywanie przy jednym stole wraz z opiekunami.

Kierunki (re)transmisji kultury bliskiej naturze

W relacjach między dziećmi, ich rodzinami, kadrami przedszkola i resztą natury stanowiącej bazę terenową i otoczenie placówki, widoczne są reguły tworzące zarówno kultury post-, ko- jak i prefiguratywne, polegające na uczeniu się dzieci od dorosłych, uczeniu się od siebie nawzajem w grupie dorosłych i dzieci od siebie nawzajem, a także na uczeniu się dorosłych od dzieci (Królikowska, 2015; Mead, 1978, s. 25). Nie można jednak nie uwzględnić w tych złożonych relacjach komponentu przyrody. W zakresie wiedzy botaniczno-ogrodniczej, wyraźna w relacjach dzieci z rodzicami była dominacja uczenia się prefiguratywnego, natomiast w kontaktach z babciami lub dziadkami dzieci mogły wymieniać się informacjami na równych zasadach. Wielokrotnie opowiadały mi o roślinach, znanych im także z przedszkola, które rosną w ogródkach babć i dziadków, zaznaczając jednocześnie, że mają oni dużą wiedzę na temat ich uprawy. Rodzice natomiast często pytali, czy informacje przekazywane im przez dzieci, np. na temat jadalności roślin, są prawdziwe, ponieważ nie dysponowali taką wiedzą. Wskazuje to na istnienie swego rodzaju „przyrodniczej luki pokoleniowej”. Transmisja, niekiedy ponowna, po utraceniu posiadanych niegdyś postaw i zwyczajów, zachodziła między członkami społeczności we wszystkich możliwych kierunkach. Nauczyciele-opiekunowie przekazywali kulturę związaną z naturą dzieciom i ich rodzinom, a także przekształcali przestrzeń, dbając o teren przedszkola i przywracając go do stanu naturalnego, np. poprzez zabiegi zwiększające bioróżnorodność. Niejednokrotnie dzieci wskazywały zarówno swoim rodzicom, jak i nauczycielom, co jest bliskie naturze, manifestując zaniedbywane potrzeby. Wpływały także na charakter przestrzeni, pielęgnując ją oraz tworząc konstrukcje z naturalnych materiałów. Rodzice przynosili niekiedy rośliny do posadzenia z własnych ogrodów i pomagali w uprawie grządek. Przekazywali wartości związane z dbałością o naturę własnym dzieciom – szczególnie wtedy, gdy sami zinternalizowali je po pewnym czasie pobytu w przedszkolu – a także uzupełniali kompetencje nauczycieli, zarówno w zakresie przyrodniczym,

jak i wychowawczym. Środowisko naturalne – rosnące na terenie placówki i w jej pobliżu rośliny i grzyby, a także zamieszkujące je zwierzęta – oddziaływało na wszystkich członków społeczności leśnego przedszkola, domykając krąg zależności funkcjonujących w tym złożonym, nie-tylko-ludzkim ekosystemie.



Rycina 2. Kierunki (re)transmisji kultury bliskiej naturze w przedszkolu leśnym

Dyskusja i podsumowanie

Na podstawie danych zebranych podczas prowadzonego przeze mnie badania dotyczącego codziennego funkcjonowania przedszkola leśnego, stworzyłam kategorię kultury bliskiej naturze. Określa ona rolę przestrzeni przyrodniczej oraz przyjętej koncepcji pedagogicznej w kształtowaniu relacji dzieci i dorosłych z naturą. Uwzględnia również kierunki transmisji tejże kultury wśród członków przedszkolnej społeczności, a także – w niektórych przypadkach – zjawisko retransmisji, polegającej na ponownym ukształtowaniu postaw proekologicznych po ich wcześniejszym utraceniu. Uzyskane wyniki wskazują na możliwość rozwijania i zmiany postaw wobec przyrody zarówno wśród dzieci w wieku przedszkolnym, jak i ich nauczycieli oraz rodzin. Stanowią one także pogłębienie literatury przedmiotu w zakresie kształtowania zachowań sprzyjających trosce o środowisko naturalne, a nie jedynie „używania” przyrody dla ludzkiej korzyści.

Ograniczeniem uniemożliwiającym odnoszenie wyników do ogólnej populacji leśnych przedszkoli w Polsce jest zastosowana procedura badawcza. Praktyczną konsekwencją uzyskanych wyników mogłoby być upowszechnianie kultury bliskiej naturze zarówno w placówkach edukacyjno-wychow-

wawczych, jak i w zakładach pracy, z uwzględnieniem międzypokoleniowego uczenia się oraz łączenia świata nauki i sztuki w tym zakresie.

Przedstawiona w niniejszym artykule kategoria „kultury bliskiej naturze” może być rozwijana i modyfikowana w oparciu o dalsze badania. Możliwość odnoszenia wyników do szerszej populacji mogłyby zapewnić badania podłużne na większej grupie lub badania eksperymentalne (porównujące grupy dzieci uczęszczających do przedszkoli leśnych i standardowych).

BIBLIOGRAFIA

- Angrosino, M. (2015). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Banks, M. (2013). *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barrable, A., i Booth, D. (2020). Nature connection in early childhood: A quantitative cross-sectional study. *Sustainability (Switzerland)*, 12(1), 1–15. <https://doi.org/10.3390/su12010375>
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny*. Zakład Wydawniczy Nomos.
- Buzzell, L., i Chalquist, C. (red.). (2009). *Ecotherapy*. Counterpoint.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chomątowska, B. (2024). *Miasto Dzieci Świata*. Wydawnictwo Czarne.
- Christ, M. (2018). Leśne przedszkola jako sposób przeciwdziałania zespołowi deficytu natury. *Chowanna*, 1, 199–218. <https://opus.us.edu.pl>
- Christ, M., i 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>
- Chutorński, M. (2022). Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu. *Forum pedagogiczne*, 13(2), 127–139.
- Czałczyńska-Podolska, M. (2016). Ogrody jordanowskie na tle współczesnych ogrodów dziecięcych. *Przestrzeń Urbanistyka Architektura*, 2, 111–125.
- Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. Academic Press.
- Ernst, J., Juckett, H., i Sobel, D. (2021). Comparing the Impact of Nature, Blended, and Traditional Preschools on Children’s Resilience: Some Nature May Be Better Than None. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.724340>
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Frątczak, E., i Frątczak, J. (1977). *Ogród przedszkolny*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- 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* (s. 55–64). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jenkinson, S. (2011). Program nauczania przedszkolnego. W: M. Rawson i T. Richter (red.), *Waldorfski program nauczania. Cele i zadania edukacyjne oraz treści nauczania* (s. 99–108). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kiersch, J. (2010). Tradycja i postęp w pedagogice waldorfskiej. W: Z. Melosik i B. Śliwierski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku* (s. 101–107). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Królikowska, A. (2015). Dzieci nauczycielami swoich rodziców: socjalizacja odwrotna we współczesnej rodzinie. *Wychowanie w Rodzinie*, 11, 127–142.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Louv, R. (2016). *Ostatnie dziecko lasu*. Wydawnictwo Mamanian.
- Łoboda, H. (2025). *Przedszkola leśne w Polsce. Raport (Nr 1)*. Ogólnopolskie Stowarzyszenie Przedszkoli Leśnych.
- Maciejewska-Mroczek, E., i 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>
- Macnaghten, P. i Urry, J. (2005). *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie i społeczeństwie*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mollison, B., i Slay, R.M. (2020). *Wprowadzenie do permakultury*. Wydawnictwo PermaKultura.Edu.PL.
- Nitecka-Walerych, A. (2019). Leśne przedszkola – odpowiedź edukacji na potrzeby dzieci. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*, 28, 229–239.
- Oleńska-Pawlak, T., i Jedynak, J. (1988). Rozwój opieki medycznej w Polsce nad dziećmi i młodzieżą uczącą się. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*.
- 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>
- 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>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE Publication.
- Płoszaj-Witkowska, B. (red.). (2023). *Hortiterapia*. Wydawnictwo UWM.
- Rapley, T. (2013). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rowlands, T., Waddell, N., i 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>
- Rykowski, K. (2022). Pytania o las jako medium pedagogiczne. *Forum Pedagogiczne*, 13(2).
- Simonienko, K. (2021). *Terapia lasem w badaniach i praktyce*. Wydawnictwo Naukowe Silva Rerum.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1990). Koncepcja szkoły ekologicznej. W: Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych.
- Strauss, A., i Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- 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>
- Śliwerski, B. (2018). Edukacja alternatywna to edukacja autorska. W: B. Śliwerski i A. Rozmus (red.), *Alternatywy w edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2022). „Pedagogika lasu” jako (nie)nowa orientacja w pedagogice. *Forum Pedagogiczne*, 13(2), 47–60. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.04>
- Świder, M., i Urlińska, M.M. (2016). Prywatne Gimnazjum Sanatoryjne Męskie dr. Jana Wiczorkowskiego w Rabce (1924–1939). *Studia Paedagogica Ignatiana*, 19(2), 227. <https://doi.org/10.12775/spi.2016.2.011>
- Tymieniecka-Suchanek, J. (red.). (2012). *Człowiek w relacji do zwierząt, roślin i maszyn w kulturze* (t. 1). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wolter, E. (2011). Wychowanie ekologiczne w Drugiej Rzeczypospolitej. *Forum Pedagogiczne*, 1(2), 119–147. <https://doi.org/10.21697/fp.2011.2.07>

SUMMARY**(Re)transmission of the Nature-like Culture
in the Daily Functioning of a Forest Kindergarten**

This article presents the results of a study on the transmission of nature-like cultural elements within a forest preschool community. The study was conducted qualitatively, using the constructivist grounded theory. Data triangulation was employed, combining techniques such as participant observation, open-ended interviews with preschool staff and parents, visual techniques (photographs), and document analysis. Data analysis, which included preliminary coding, focused coding, and theoretical coding conducted through theoretical sampling, resulted in the emergence of the category of nature-like culture. It consisted of three subcategories: space, pedagogical concept, and directions of (re)transmission. The preschool space was organised to facilitate learning and to play in contact with nature and to support biodiversity. The pedagogical concept was based on ecological values and on the rhythm of the seasons, drawing on Waldorf pedagogy. The transmission of a nature-like culture occurred in all possible directions among children, their families, caregivers, and other aspects of nature (plants, animals, physical phenomena). In some cases, a retransmission of values and attitudes towards nature, previously recognised by individuals but abandoned for various reasons, was observed. The results demonstrate the possibility of deepening and transforming the understanding of nature, provided that appropriate conditions are in place, such as regular exposure to natural environments and the example of individuals practising ecological activities in tune with the seasons.

KEYWORDS: nature, culture, forest kindergarten