

Agata Chruszcz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.08>

ORCID: 0009-0009-3060-1871

Akademia Marynarki Wojennej

achruszcz@faw.edu.pl

Pomiędzy lękiem przed paragrafem a kompetencją dziecka. Notatki na marginesie badań fenomenograficznych

Summary

Between the Fear of the Paragraph and the Child's Competence: Notes on the Margins of Phenomenographic Research

This article attempts to reconstruct the ways in which teachers conceptualise the preschool environment in the context of the tension between institutional safety protocols and a pedagogy of trust. The text presents a preliminary analysis of the findings of research conducted as part of a doctoral thesis, grounded in an interpretative paradigm. Using a phenomenographic approach, the author analyses the teacher-space-child relationship, seeking to identify a 'space of variability' in the sense of the physical and symbolic educational environment. In the course of the analysis, three preliminary descriptive categories were identified: 'Space as a field of risk', where the dominant fear of legal liability (audit culture) leads to the restrictive curtailment of the child's agency; "Architecture of surveillance", in which transparency and monitoring become tools of discreet control; and "Space as a workshop of agency", where risk is treated as an educational category supporting the child's competences. The research findings indicate that the key factor shaping pedagogical practices is not the physical infrastructure itself, but the way in which the teacher conceptualises it internally. The author posits that the transition from 'architecture of fear' to 'space of freedom' requires a renegotiation of the meanings attributed to safety and the recognition of the child's agency in relation to the physical environment.

Keywords: kindergarten teacher, kindergarten environment, phenomenography, children's competencies, safety

Słowa kluczowe: nauczyciel wychowania przedszkolnego, przestrzeń przedszkola, fenomenografia, kompetencje dziecka, bezpieczeństwo

Wprowadzenie

Od kilku lat z ciekawością przyglądam się różnorodności w wyglądzie i funkcjonowaniu miejsc przeznaczonych dla dzieci (kąciom i strefom dziecięcym w kawiarniach, centrach handlowych, przychodniach i innych miejscach użyteczności publicznej, salom zabaw, placom zabaw oraz, najszerzej, przedszkolom). Fascynuje mnie zarówno ich estetyka oraz to – choć o gustach się

nie dyskutuje – jak klimat sensoryczny danego miejsca wpływa na samopoczucie i zachowania jego użytkowników, jak i filozoficzno-socjologiczny wymiar odczytywania materii jako takiej, która określa rolę, daje bądź odbiera władzę, zaprasza, prowokuje do określonych zachowań bądź zupełnie przeciwnie – zniechęca do nich. Współczesna refleksja nad przestrzenią (dla) dzieci wykracza poza ramy techniczno-użytkowe, sytuując materię przedszkola w centrum napięć między architekturą, psychologią, socjologią a pedagogiką krytyczną (Rasmussen 2004; Spencer, Blades 2006; Zwiernik 2020). Coraz częściej pojawia się w namyśle urbanistów (Gibson, Cornell, Gill 2017; Te Brömmeistroet, Verkade 2024; Bornat 2025; Gill 2025). Na gruncie rozważań powstają nowe konstrukty – pedagogika rzeczy czy też nieantropocentryczna (Chutorański 2020), pedagogika miejsca (Mendel (red.) 2006), a także pedagogika designu (Dudek 2002). Leverett zauważa, że przestrzeń jest doświadczana inaczej w zależności od klasy społecznej, płci, niepełnosprawności czy pochodzenia etnicznego. Jednocześnie jest ona aktywnie wykorzystywana do konstruowania tożsamości młodego człowieka jako osoby zależnej od dorosłych (Foley, Leverett 2011: 15–18).

Przestrzeń przedszkolna przestała być postrzegana jako neutralny „kontener” na procesy dydaktyczne. Stała się aktywnym uczestnikiem interakcji, określanym w tradycji Reggio Emilia mianem „trzeciego nauczyciela” (Strong-Wilson, Ellis 2007). Fizyczne parametry otoczenia są odczytywane jako system ukrytych możliwości działania (*action possibilities*) lub afordancji (Gibson 1979; Withagen i in. 2012 za: Hornowska i in. 2014: 6), które nie tylko umożliwiają określone działania, ale wręcz zapraszają do nich podmioty edukacyjne, kształtując ich poczucie sprawstwa lub ograniczenia. W wynikach badań wskazuje się, że: „środowisko fizyczne wpływa na zachowanie, funkcje poznawcze i emocje dzieci, przyczyniając się do ich rozwoju i warunkując ich doświadczenia w placówkach edukacyjnych” (Berti, Cigala, Sharmahd 2019: 1010), oprócz programu nauczania i relacji międzyludzkich. Dobrze zaprojektowane środowiska wspierają rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny poprzez umożliwianie eksploracji, ruchu i odkrywania.

Jak zauważa Elżbieta Siarkiewicz (2012), przedszkole funkcjonuje jako „ostatni bastion” – specyficzna przestrzeń, w której jawne cele programowe przeplatają się z ukrytymi wymiarami pracy instytucjonalnej. Architektura materializuje i ujawnia założenia dotyczące władzy i relacji społecznych, ujawniając *implicite* przyjęte modele kontroli, komunikacji i organizacji życia społecznego. Zastosowanie kategorii Basila Bernsteina (1990) pozwala dostrzec, że sposób organizacji sali jest materialną reprezentacją kodów pedagogicznych: silne obramowanie przestrzeni (sztywne podziały, brak mobilności) koreluje z transmisją wiedzy i kontrolą, podczas gdy słabe obramowanie sprzyja konstruowaniu znaczeń.

W tym kontekście przestrzeń jest nie tylko tłem, ale narzędziem socjalizacji i inkulturacji. Marzenna Nowicka (2010: 275–320) wskazuje, że przestrzeń klasy nie jest neutralna – w znakach czasu, fizycznych cechach nauczyciela, ciszy i dźwiękach skrywa treści świadczące o wyraźnie niższym statusie dziecka w strukturze społecznej szkoły, a codzienne praktyki nauczycieli – od ustawienia ławek po dystrybucję pomocy dydaktycznych – są *de facto* „konceptualizacjami” ich rozumienia edukacji. Napięcie pojawia się w momencie, gdy dążenie do emancypacji (Giroux 1997) zostaje skonfrontowane z dominującą kulturą

audytu (Gill 2025) oraz lękiem przed odpowiedzialnością prawną. W rezultacie szkolna klasa (i analogicznie – przedszkolna sala) może się stać „miejscem nieprzyjaznym” (Klus-Stańska 2015), w którym posłuszeństwo, bierność i dyscyplina ograniczają naturalne dla dzieci potrzeby: eksploracji, ruchu i swobody. Przestrzeń przedszkolna może być zatem rozumiana jako pole negocjowania znaczeń, w którym krzyżują się porządki architektoniczne, pedagogiczne i instytucjonalne, ujawniając napięcia między kontrolą a autonomią.

Znaczenie środowiska fizycznego znajduje wyraz w wybranych tradycjach i koncepcjach pedagogicznych, w których rola przestrzeni została jasno sformułowana i stanowi integralny element praktyki edukacyjnej. Mam na myśli podejście Reggio Emilia, w którym ujmowana jest jako „trzeci nauczyciel” współkształtujący relacje i procesy uczenia się dzieci. Z kolei w pedagogice Marii Montessori kładzie się nacisk na „przygotowane otoczenie”, które poprzez swoją strukturę i estetykę ma wspierać autonomię oraz samoregulację dziecka. W pedagogice waldorfskiej zaś akcentuje się rolę przestrzeni jako źródła rytmu, estetyki i poczucia bezpieczeństwa. W nurcie pedagogiki emancypacyjnej Celestyna Freineta przestrzeń projektowana jest jako środowisko demokratyczne i warsztatowe, sprzyjające „doświadczeniom poszukującym” oraz naturalnej ekspresji. Materialne wyposażenie klasy (drukarnie, kąski badawcze) służy tu realizacji indywidualnych planów pracy i budowaniu wspólnoty. Podobną strukturalizację odnajdujemy w koncepcji Friedricha Froebela, gdzie podział sali na cztery strefy aktywności (dary natury, kąski twórcze i badawcze) ma na celu wspieranie kreatywności poprzez kontakt z naturalnym tworzywem.

We wszystkich wymienionych ujęciach przestrzeń jawi się jako nośnik określonych założeń pedagogicznych i wizji dziecka. Mimo wyraźnej obecności przestrzeni w dyskursie pedagogicznym oraz w praktykach edukacyjnych w literaturze przedmiotu rzadko poddaje się analizie to, w jaki sposób współcześni nauczyciele, funkcjonujący wewnątrz systemowych ograniczeń, konceptualizują przestrzeń w swojej codziennej pracy i jakie znaczenia jej nadają. W artykule zostały przedstawione założenia badań fenomenograficznych nauczycieli; skupiono się w nich na wstępnie wyłaniającej się kategorii przestrzeni rozumianej jako bezpieczeństwo.

Założenia metodologiczne

Prezentowane badania mają charakter jakościowy i są osadzone w paradygmacie interpretatywnym. Interesuje mnie, w jaki sposób nauczyciele pracujący w przedszkolach doświadczają przestrzeni placówki, jak ją rozumieją i jakie znaczenia jej nadają. Przedmiotem badania są więc nauczycielskie sposoby konceptualizowania przestrzeni przedszkola, rozumiane jako zróżnicowane sposoby jej doświadczania, interpretowania i nadawania jej znaczeń w codziennej praktyce zawodowej. Przyjmuję założenie, że owe znaczenia nadawane przez uczestników badania stanowią konsekwencję ich osobistego doświadczania, zatem odrzucam założenia teoretyczne dotyczące natury badanego fenomenu (Męczkowska 2002: 18). Zawieszam również osobiste sądy i doświadczenia związane z postrzeganiem materii przedszkola (jestem nauczycielką) i obieram postawę ciekawości na różnorodne sposoby

postrzegania i odczuwania tego zjawiska. Zorientowanie na uchwycenie tej zmienności przesądziło o wyborze strategii fenomenograficznej.

W analizie fenomenograficznej opisuję sposoby nadawania znaczeń badanemu zjawisku przez ludzi. Celem podjętych przeze mnie badań jest rekonstrukcja nauczycielskich sposobów konceptualizowania przestrzeni przedszkola wraz z przypisanymi jej znaczeniami. Dążenie to zmierza do wyłonienia systemu kategorii opisu, które odzwierciedlają różnorodność w doświadczaniu fizycznego i symbolicznego otoczenia edukacyjnego, są uogólnionymi i ustrukturyzowanymi opisami rozumienia zjawisk obecnych w doświadczeniu badanych (Męczkowska 2002: 18).

W gromadzeniu materiału badawczego posługuję się metodą indywidualnego wywiadu semistrukturalizowanego, dla którego charakterystyczne są pytania o charakterze otwartym. Celem jest uzyskanie materiału zawierającego znaczenia nadawane przez rozmówcę badanemu zjawisku, a więc odkrycie sposobów postrzegania i rozumienia przez rozmówców przestrzeni przedszkola. Według Martona (1997) to sytuacja wywiadu powinna być okazją do podjęcia przez uczestnika badania namysłu nad własnym doświadczeniem. Najlepiej, gdy wywiad jest prowadzony w formie dialogu, w trakcie którego badany konstruuje swoje rozumienie, przy czym nie jest ono wcześniejsze niż wywiad ani nie jest jego konsekwencją. Plan wywiadu stanowi niewielka liczba pytań nawiązujących bezpośrednio do istoty zjawiska, mających na celu uzyskanie opisów sposobów jego rozumienia (Męczkowska 2002: 24). Wypowiedź badanego jest wypadkową jego doświadczeń, które nie zawsze są przez niego uświadamiane, co wymaga od badacza interpretacji bezpośrednio wplecionej w jego sytuację oraz nieustannej analizy i interpretacji.

Wywiady najczęściej rozpoczynam pytaniem otwierającym: „Opisz mi swoje przedszkole / przedszkole, w którym pracujesz”. Zależy mi na tym, aby badany czuł się swobodnie i bezpiecznie, nie przyjmował strategii nastawionej na udzielanie „właściwych” odpowiedzi. Ważne jest dla mnie stworzenie atmosfery swobodnej rozmowy. Czasami rozpoczynam wywiad serią wydrukowanych zdjęć przedstawiających bardzo różnorodne przestrzenie przedszkolne, zadając pytanie: „Co przychodzi ci na myśl, gdy patrzysz na te zdjęcia?”. Aby uzyskać rozbudowane wypowiedzi, ułatwić rozmówcy tematyzację jego doświadczenia lub uzyskać wyjaśnienia dotyczące aspektów wyłaniających się w trakcie rozmowy, korzystam ze strategii pogłębiania: powtórzenia, prośby o wyjaśnienie, rozwinięcie bądź potwierdzenie, np. „Co przez to rozumiesz?” lub „Czy mogłabyś to rozwinąć?” (Męczkowska 2002: 25). Zgodnie ze sztuką staram się zachować daleko posuniętą ostrożność, aby nie wyrażać własnych sądów dotyczących badanego zjawiska.

Uczestnicy prezentowanego badania reprezentują zróżnicowane środowiska pracy oraz profile zawodowe. Pracują w placówkach o różnym statusie prawnym i profilu pedagogicznym – od przedszkoli publicznych (często silniej sformalizowanych), przez placówki prywatne, aż po przedszkola realizujące alternatywne koncepcje pedagogiczne, np. Montessori. Wśród rozmówców znaleźli się nauczyciele wychowania przedszkolnego, nauczyciele współorganizujący kształcenie, psychologowie oraz osoby pełniące funkcje dyrektorskie, na różnych etapach rozwoju zawodowego. Badanych dobieram metodą kuli śnieżnej. Jedynym

czynnikiem jest bycie nauczycielem pracującym w przedszkolu, natomiast różnorodność koncepcyjna przedszkoli nie jest czynnikiem różnicującym, ale ma charakter kontekstualny. Różnorodność ról i doświadczeń zawodowych pokazuje, że ta sama przestrzeń fizyczna staje się dla jednych „warsztatem pracy”, dla innych „obszarem diagnozy”, a dla jeszcze innych „polem odpowiedzialności prawnej”. Badania są w toku, a prezentowane wyniki stanowią efekt wstępnej analizy zgromadzonego materiału.

Bezpieczeństwo i zaufanie – między restrykcją a kompetencją

Wstępna analiza fenomenograficzna ujawnia rozłam między instytucjonalnym a relacyjnym rozumieniem przestrzeni przedszkolnej. Nauczyciele doświadczają tej sfery na kontinuum, którego bieguny wyznaczają praktyki ograniczające samodzielność dzieci oraz zaufanie dziecięcym kompetencjom. Poniżej przedstawiam kategorie, które najsilniej oddają napięcie między systemowym rygorem a podmiotowością dziecka.

Lęk przed paragrafem. Przestrzeń jako pole ryzyka i „dyktatura certyfikatu”

W tej kategorii przestrzeń postrzegana jest przede wszystkim przez pryzmat bezpieczeństwa fizycznego i odpowiedzialności prawnej. Nauczyciele ujawniają silny lęk przed „paragrafem”, który paraliżuje ich gotowość do oferowania dzieciom wyzwań. Bezpieczeństwo zaś utożsamiane jest zazwyczaj z eliminacją ryzyka poprzez zakaz. Przestrzeń jest tu traktowana jako zbiór potencjalnych zagrożeń, które należy zniwelować. Nauczyciele opowiadają o potrzebie zamontowania dodatkowych zabezpieczeń, zasuwek, blokad uniemożliwiających ewentualną ucieczkę lub upadek. Dziecko jawi się jako istota krucha i niekompetentna. Rolą nauczyciela jest ochrona podopiecznych nie poprzez edukację, ale przez ograniczanie ich aktywności fizycznej i sprawczości:

(...) w sali nie biegamy (...) jak siadą na przykład na parapecie, to im mówię, że nie wolno, że mogą spaść.

(...) nożyczki są, ale muszą po nie przyjść, bo tak na wierzchu to nie, ja mam teraz maluchy, one jeszcze nie umieją.

Zdarza się, że dzieci muszą zgłaszać, a nawet pytać o pozwolenie na wyjście do szatni czy toalety. Nauczyciele wskazują również na opresyjność wymogów formalnych:

Meble się nie przestawi, są przykręcone do ściany ze względów bezpieczeństwa (...) w tym wystroju za bardzo nie ma co zmieniać.

Mówią wprost o blokadzie wynikającej z przepisów. Oglądając zdjęcia sal przedszkolnych z antresolą i sceną, stwierdzają:

U nas to by nie przeszło, nie. To ze względów bezpieczeństwa (...) no tak, tak to jest. Pod takim kątem... to nie. To na pewno by nie przeszło coś takiego.

W analizowanym materiale wyłania się sposób doświadczania bezpieczeństwa jako ciężaru odpowiedzialności prawnej i dyscyplinarnej. W tym ujęciu nauczyciele nie postrzegają bezpieczeństwa wyłącznie jako kategorii pedagogicznej, lecz przede wszystkim jako zobowiązania instytucjonalnego, obarczonego potencjalnymi konsekwencjami formalnymi. Jedno z istotnych zadań nauczyciela – organizowanie środowiska uczenia się i rozwoju – zostaje zdominowane przez konieczność minimalizowania ryzyka. Nauczyciele odwołują się do nagłaśnianych wypadków z udziałem dzieci (np. opuszczenie terenu placówki czy upadki), traktując je jako punkt odniesienia dla własnych działań prewencyjnych. Wypowiedzi badanych wskazują również na silne poczucie osobistej odpowiedzialności, wyrażane niekiedy w kategoriach sankcji karnych („za to grozi kryminal”), co prowadzi do wzmacniania praktyk restrykcyjnych:

Nie wchodzimy na zjeżdżalnie pod prąd (...) bujamy się przodem (...) nie kręcimy się na huśtawkach (...) to ze względów bezpieczeństwa.

Wiadomo, że nikt nie wchodzi na drzewo u nas (...) ale to wiadomo, że interweniujemy, no to nie...

Fizyczność przedmiotów również jest redukowana do ich statusu prawnego. Nawet proste sprzęty z popularnych sklepów z wyposażeniem przedszkolnym są poddawane surowej ocenie:

Dywany są mega drogie (...) zaczęłam czytać właśnie, jakie są certyfikaty potrzebne (...) dywan musi mieć tylko dwa, jakieś tam jeden jakości czegoś tam, a drugi antypożarowy, niepalności.

Musisz mieć szafę za 3,5 koła. Bo musi być. Bo jest naklejka.

W tym ujęciu „dobra przestrzeń” to taka, która jest przewidywalna i nieruchoma (np. przykręcone meble). Jak zauważa E. Siarkiewicz (2012), ukrytym programem takich działań jest kształtowanie uległości pod pozorem ochrony zdrowia.

Architektura nadzoru. Przestrzeń transparentna

Innym wyłaniającym się sposobem doświadczania przestrzeni jest jej konceptualizacja jako narzędzia wspomagającego obserwację. W tym rozumieniu „bezpieczeństwo” jest zaszyte w samej strukturze budynku. To właściwość przestrzeni, która umożliwia stały monitoring wizualny bez fizycznej ingerencji w zabawę. Przeszklone ściany i brak barier (progów) pozwalają nauczycielowi na „dyskretne towarzyszenie”:

Niby jest bariera, bo szkło, ale jednak daje to poczucie obserwacji (...) ja wiem, w jakim momencie bym jeszcze mogła zdążyć dobiec.

Nauczyciele deklarują zaufanie do kompetencji dzieci przy jednoczesnym zachowaniu poczucia kontroli:

Ważne jest, żeby dzieci samodzielnie wszystko robiły, żeby właśnie nie było takich jakiś progów, schodów, czy jakiś trudności (...) na jednym poziomie jest dużo fajniej.

Respektują potrzebę samodzielności przedszkolaków i zgadzają się na eksplorowanie przez nie świata, jednak jedynie w zakresie, w którym jest on „bezpieczny” i możliwy do nadzoru. Opowiadając o kąciku plastycznym jedna z pań zaznacza, że część asortymentu dostępna jest u nauczyciela:

To jest taka forma też monitoringu dla pani, bo jak tych dzieci jest dużo, to gdy to było takie w pełni swobodne, no to właśnie trudniej było przypilnować, żeby odłożyli. A tak to pani pamięta, że to Kasia miała nożyczki.

Opowiadają o transparentnych, ażurowych „kryjówkach”, np. bazach z firanki, w których przedszkolaki mogą (bez ryzyka) realizować potrzebę intymności czy odosobnienia. Wypowiedzi ujawniają napięcie między obowiązkiem zapewnienia bezpieczeństwa a chęcią umożliwienia dziecku realizacji naturalnych potrzeb – ruchu, tworzenia, doświadczania.

Przestrzeń jako warsztat i „pedagogika surowców”

W wypowiedziach nauczycieli pojawia się również rozumienie przestrzeni jako elastycznego środowiska, które wspiera rozwój kompetencji dziecka. Zaufanie do dziecięcych kompetencji pozwala nauczycielom na doświadczenie przestrzeni szerzej niż jako gwaranta bezpieczeństwa czy narzędzia nadzoru. Nadają jej oni znaczenie warsztatu bądź laboratorium, w którym różne przedmioty jawią się jako materiał o potencjale edukacyjnym (celowo nie używam pojęcia materiał edukacyjny, gdyż wypowiedzi rozmówców zdradzają, że nie zawsze mają oni na myśli konkretny obszar czy cel rozwoju). Brak gotowych, atestowanych zabawek jest postrzegany jako zasób. Dostępne są materiały naturalne: kasztany, szyszki, muszle, jak i potocznie nazywane „śmieciami” lub „przydasiami” (w podejściu Reggio Emilia – *loose part*): wstążki, sznurki, klamerki, guziki, rolki czy kartoniki. Sprawstwo dziecka jest budowane poprzez kontakt z autentyczną, czasem niedoskonałą materią. Przedszkolaki mogą nadawać i zmieniać znaczenia przedmiotów.

Użycie surowców wtórnych zamiast fabrycznych artykułów papierniczych obniża koszty materiałów plastycznych i wspiera edukację ekologiczną, kreatywność.

Rozmówczyni podkreśla zarówno realizację obranych przez siebie celów – kreatywność i ekologia, jak i uważność na sytuacje edukacyjne:

No jak się rozbije, to się nauczają, że jak spada, to się może zepsuć. Grawitacji się uczą (śmiech), fizyki, o! Ale też, że mają na to wpływ. Bo mogą inaczej postawić, na środku. Albo rozejrzeć się, zanim wstaną [z kubkiem] czy z drugiego stolika ktoś też nie idzie. Widzą też, że każdy inaczej reaguje – jeden się wystraszy, inny od razu mówi, że nic się nie stało, a trzeci to się tylko martwi, że stracił kakao.

Przestrzeń przedszkolna organizowana jest w taki sposób, aby umożliwiać dzieciom podejmowanie samodzielnych działań, również tych obarczonych umiarkowanym ryzykiem. Obecność „prawdziwych” przedmiotów (np. narzędzi, szklanych naczyń) oraz dostęp do zróżnicowanych środowisk postrzegane jest jako element procesu uczenia się. Wypowiedzi badanych wskazują, że doświadczenie ryzyka sprzyja rozwijaniu samoregulacji, uważności oraz poczucia sprawstwa:

My jesteśmy w tej pedagogice takie, że ufamy dzieciom, nie? (...) Jak wyjdzie z sali [dziecko], no to wiemy, gdzie jest, tam nikt nie jeździ, nic się nie dzieje.

Jest to podejście, w którym przestrzeń (np. szklane wazony, noże) służy też do nauki odpowiedzialności:

Uczymy dziecko samodzielnie, żeby ono potrafiło to zrobić. (...) Noże też są dostępne (...) to są zwykle, nie są takie ostre (...) jak do maselka.

U nas na stołach pojawiają się czasami cięte kwiaty w wazonikach, w szklanych wazonikach z wodą (...) nie wylewasz tego, nie wchodzisz na ten stół. To są zasady bezpieczeństwa, o których przypominamy.

Przestrzeń postrzegana jako laboratorium jest elastyczna i zmienna. Nauczyciele pracujący metodą projektów opowiadają o aranżacjach zapraszających dzieci do poznania danego tematu, np. sala morska czy pojawiające się w przestrzeni przedszkola różne organy wewnętrzne (serce połączone rurami z płucami), pizzeria z włoską muzyką czy kraina elfów. Dzieci mogą budować kąciki, domki, przesuwać meble (stoliki i półki na kółkach).

Badani opowiadają też o trudnościach jakie wiążą się z takim rozumieniem materii przedszkola. Pojawia się brak zrozumienia wśród obsługi lub kadry zarządzającej:

(...) i ona [pomoc] mi to ciągle wywała albo przekłada. Ja im wrzucam te ścinki do koszyka i jestem ciekawa, co z tego wymyślą, dla lalek jakieś ubrania czy do prac plastycznych, a rano tego nie ma, bo ona myślała, że to dzieci nabierały. No a jak dzieci, to przecież też ważne, nie?

Mamy zakaz kwiatów.

Zdarzają się również negocjacje z dziećmi – dotyczą m.in. sprzątanania, szukania balansu między docenieniem trudu włożonego w budowę konstrukcji a bałaganem, kiedy „wszyscy wszystko chcą zostawić i to już jest wtedy wszędzie”.

Podobnie jak w poprzedniej kategorii, nauczyciele deklarują potrzebę i obowiązek zapewnienia bezpieczeństwa, jednak w tej kategorii ryzyko często jest określane indywidualnie, w zależności od okoliczności – relacyjnie. Spójne z kluczowym elementem myśli Tima Gilla (2025), który twierdzi, że bezpieczeństwo nie jest brakiem ryzyka, lecz jego zrozumieniem, a nadmierna ochrona paradoksalnie szkodzi dzieciom, odbierając im możliwość nauki zarządzania ryzykiem. Nauczyciele, którzy najbardziej obawiają się wypadków i restrykcyjnie ograniczają ruch dzieci (zakaz wspinania, zakaz wody), paradoksalnie generują więcej napięć i agresji w grupie, wynikających z braku możliwości rozładowania energii. Z kolei placówki oferujące „ryzykowną zabawę” i dostęp do autentycznych narzędzi, raportują wyższy poziom spokoju i samoregulacji u dzieci (Brussoni i in. 2017: 139–150).

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza fenomenograficzna pozwala wysunąć wniosek, że przestrzeń przedszkolna nie jest jedynie pasywnym tłem działań dydaktycznych, lecz dynamicznym polem walki o znaczenia. Wyłonione kategorie, od „dyktatury certyfikatu” po „pedagogikę surowców”, ujawniają, że fizyczna sala przedszkolna jest materialnym zapisem pedagogicznych lęków i nadziei nauczycieli.

Zauważalne w badaniach napięcie między „lękiem przed paragrafem” a zaufaniem do kompetencji dziecka wskazuje na głęboki kryzys autonomii zawodowej w dobie dominującej kultury audytu. Nauczyciele, funkcjonując w gąszczu restrykcyjnych norm bezpieczeństwa, stają przed dylematem: czy chronić dziecko przed światem, czyniąc przestrzeń sterylną i nieruchomą, czy też chronić prawo dziecka do rozwoju poprzez doświadczanie ryzyka i autentyczności materii.

Wstępne wyniki badań sugerują, że modernizacja przedszkoli nie może się ograniczać wyłącznie do wymiany wyposażenia na estetyczne czy certyfikowane. Wykazano również, że istotnym obszarem zmiany może być sposób konceptualizowania przestrzeni przez nauczycieli – tam, gdzie nauczyciel przestaje widzieć „miejsce pracy”, a zaczyna dostrzegać „środowisko życia”. Zatem zmiana o charakterze emancypacyjnym może się dokonać w świadomości nauczyciela – w przejściu od postrzegania przestrzeni jako obszaru generowania zagrożeń, ku rozumieniu jej jako zaproszenia do wspólnej eksploatacji. Dopiero w takim ujęciu przedszkolna sala przestaje być „miejscem nieprzyjaznym”, a staje się autentycznym „trzecim nauczycielem”, wspierającym budowanie kultury zaufania i podmiotowości.

Literatura

- Bernstein B. (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London, Routledge.
- Berti S., Cigala A., Sharmahd N. (2019), *Early Childhood Education and Care Physical Environment and Child Development: State of the art and Reflections on Future Orientations and Methodologies*. „Educational Psychology Review”, 31(4).
- Bornat N. (2025), *Architecture for Children*. London, RIBA Publishing.
- Te Brömmeistroet M., Verkade T. (2022), *Movement: How to take back our streets and transform our lives*. London, Scribe Publications.
- Brussoni M., Ishikawa T., Brunelle S., Herrington S. (2017), *Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres*. „Journal of Environmental Psychology”, 54.
- Chutorański M. (2020), *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
- Dudek D. (2002), *Architektura i design w edukacji przedszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Foley P., Leverett S. (2011), *Children and Young People's Spaces. Developing Practice*. London, The Open University.
- Gibson J.L., Cornell M., Gill T. (2017), *A Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children's Cognitive, Social and Emotional Development*. „School Mental Health”, 9(4).
- Gill T. (2025), *Urban Design for Children and the Culture of Risk*. London, Routledge.
- Gilliard D. (2011), *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 31.03.2026.
- Giroux H. (1997), *Pedagogika nadziei*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hornowska E., Brzezińska A., Appelt K., Kaliszewska-Czeremska K. (2014), *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Klus-Stańska D. (2015), *Szkolna klasa – miejsce (nie)przyjazne dziecku*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lewis T.E. (2006), *The school as an exceptional space: rethinking education from the perspective of the biopedagogical*. „Educational Theory”, 56.
- Marton F. (1997), *Phenomenography*. W: J.P. Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford, Pergamon Press.
- Mendel M. (red.) (2006), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego: nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Rasmussen K. (2004), *Places for Children: Children's places*. „Childhood: A Global Journal of Child Research”, 11(2).
- Siarkiewicz E. (2012), *Ostatni bastion. Przedszkole jako przestrzeń (nie)publiczna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Spencer C., Blades M. (2006), *Children and their Environments: Learning using and Designing Spaces*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Strong-Wilson T., Ellis J. (2007), *Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third Teacher*. „Theory Into Practice”, 46(1).
- Zwiernik J. (2020), *Plac zabaw jako miejsce dla dzieci vs. miejsce dzieci*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 50(3).

Materiały źródłowe (niepublikowane)

- Wywiady fenomenograficzne N1–N13 (2024–2026), *Transkrypcje wywiadów z nauczycielami przedszkoli*. Maszynopis, materiały do rozprawy doktorskiej.
- Wywiady z dziećmi D2, D3 (2025), *Transkrypcje wywiadów z dziećmi*. Maszynopis, materiały z badań pilotażowych.