

Patrycja Brudzińska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.10>

ORCID: 0000-0002-7095-0082

Uniwersytet Gdański

patrycja.brudzinska@ug.edu.pl

Przestrzeń zabaw ryzykownych w przedszkolu leśnym

Summary

A space for risky play in a forest kindergarten

The subject of the qualitative research presented in this paper is risky play. Using the conclusions of the participant observation carried out in two forest kindergartens in Berlin, interviews with teachers and the analysis of documents, I try to answer the question of what factors are conducive to taking up risky play by children. I present the types of risky play that occur in forest kindergarten and a description of the material and social space that characterizes the institutions. The key issue in recognition is the teachers' attitude to risky play. Children learn to manage risk, make decisions, solve problems, assess their own physical fitness, but taking such actions requires appropriate support from adults.

Keywords: forest kindergarten, risky play, educational practice, educational alternatives

Słowa kluczowe: leśna edukacja, zabawa ryzykowna, praktyka edukacyjna, alternatywy edukacyjne

Wprowadzenie

Piotr Sztompka, opisując socjologię jako naukę, przywołał powiedzenie na jej temat: „ma krótką historię, ale długą przeszłość” (Sztompka 2021: 23). Słowa te odzwierciedlają też charakter zagadnienia, któremu poświęcam niniejszy artykuł. Badania zabawy ryzykownej nie mają bowiem długiej historii, jednak sama zabawa nie jest niczym nowym. Obserwujemy pokoleniowy trend polegający na zmniejszaniu zaangażowania się dzieci w zabawę na świeżym powietrzu, którego przyczyną są obawy rodzicielskie i społeczne (Brussoni i in. 2012). Biorąc pod uwagę różne pozytywne skutki, jakie niesie uczestnictwo w zabawie ryzykownej (wskazuję je w dalszej części tekstu), postanowiłam się przyjrzeć temu zagadnieniu i sprawdzić, co sprzyja podejmowaniu takich aktywności. W dalszej części tekstu znajdują się opis zaobserwowanych zabaw ryzykownych, a także analiza specyficznych elementów przestrzeni (zarówno w wymiarze materialnym, jak i społecznym), które sprzyjają podejmowaniu zabaw ryzykownych przez dzieci w wieku przedszkolnym.

Istota zabaw ryzykownych

Zabawa ryzykowna nie jest przedmiotem badań w Polsce. Nie myląc jej z samym podejmowaniem ryzyka przez dzieci (które badał Czesław Walesa (1988)), na próżno szukać przykładów takich dociekań. Jednak natura tego zagadnienia pozwala na umieszczenie zabaw ryzykownych w coraz bardziej reprezentowanym obszarze badań dotyczących swobodnej zabawy w przyrodzie, kontaktu dziecka ze środowiskiem naturalnym, jakości miejsc oferowanych dzieciom do zabawy (głównie dotyczących placów zabaw) czy pedagogiki przygody (Palamer-Kabacińska, Leśny 2012; Bąk i in. 2014; Janik 2015, 2021; Zwiernik 2020a, b).

Poza granicami naszego kraju temat zabawy ryzykownej, jej istoty, funkcji, występowania, jest coraz bardziej zgłębiany. Badacze określają ją jako zabawę, dzięki której dziecko może sprawdzać swoje granice, mierzyć się z obawami, które rodzą się w trakcie wykonywania czynności potencjalnie niebezpiecznych (Ball 2002; Stephenson 2003). W niniejszym artykule posługuję się definicją utworzoną przez Ellen Sandseter, która zabawę ryzykowną charakteryzuje jako **specyficzny typ aktywności, łączący w sobie ekscytującą formę zabawy fizycznej z możliwością odniesienia obrażeń** (2010: 22). Sandseter, prowadząc badania w norweskich przedszkolach, wyłoniła osiem typów zabaw ryzykownych. Wśród nich opisała te, które wiążą się ze wspinaniem (zabawa na wysokości), z prędkością, z wykorzystaniem prawdziwych narzędzi, w pobliżu niebezpiecznych elementów, z użyciem siły, a także zabawy w celowe zderzenia z kimś lub czymś, zabawy swobodne i bez nadzoru dorosłego (związane z samotnymi wędrówkami, oddalaniem się od opiekunów) oraz zabawy zastępcze, w których samo obserwowanie innych osób biorących udział w zabawie ryzykownej wywołuje emocje (Sandseter i in. 2021: 304).

Wśród pozytywnych skutków udziału w zabawach ryzykownych można wyróżnić: uczenie się zarządzania ryzykiem, konfrontację z pojawiającymi się emocjami (Gray 2014), podnoszenie samooceny (w wyniku radzenia sobie w trudnych sytuacjach), podejmowanie inicjatywy, umiejętność szybkiej oceny sytuacji, połączonej z rozwiązywaniem problemów czy rozwój sprawności fizycznej (Brussoni i in. 2012: 3136; Spencer i in. 2021). Zabawa ryzykowna jest szczególnie źródłem doświadczeń osobistych, które uczą dzieci oceniać poziom ryzyka. Joanna Sokołowska w *Psychologii decyzji ryzykownych. Ocena prawdopodobieństwa i modele wyboru w sytuacji ryzykownej* podkreśla, że to doświadczenia osobiste pozwalają tworzyć reprezentację zagrożenia (2005: 65). Jakość i częstotliwość tych doświadczeń mają duże znaczenie dla budowania strategii radzenia sobie w sytuacjach wymagających oceny i trudnych. Choć zabawy ryzykowne mogą się odbywać w pomieszczeniach (umożliwiają je chociażby profesjonalne ścianki wspinaczkowe), ich naturalnym środowiskiem jest przyroda, która dzięki swoim specyficznym elementom (roślinności, ukształtowaniu terenu) wspiera takie aktywności.

Przyglądając się typom zabaw ryzykownych, jakie występują w badanych przedszkolach leśnych, starałam się uwzględnić specyficzne elementy przestrzeni dostępnej dzieciom. W tekście będę nawiązywać do przestrzeni rzeczywistej, rozumianej jako „zbiór

materialnych i mierzalnych elementów przyrodniczych oraz antropogenicznych” (Bartkowski 1977). Aleksander Nalaskowski, prowadząc rozważania nad fizyczną przestrzenią szkoły, zaznaczył, że dotyczy ona nie tylko bryły budynku, ale „i zawartej w niej przestrzeni, otaczającej ją infrastruktury i dróg doń wiodących, stanowiących zespół bodźców oddziałujących codziennie na dziecko” (2013: 5). Opisując przestrzeń, której kształt i znaczenie nadają społeczności wprowadzające elementy swojej kultury, infrastruktury czy architektury, zwracamy uwagę na czynnik antropogeniczny, jakim jest specyficzne działanie człowieka (Cobel-Tokarska 2011: 47). W kontekście omawianego tu przypadku przedszkoli leśnych ważne stają się zatem charakterystyczne elementy (przyrodnicze oraz materialne) terenu, takie jak: jego ukształtowanie, występująca roślinność, położenie na mapie miasta, infrastruktura czy architektonika. Biorąc pod uwagę, że ludzie zachowują się podobnie w podobnych przestrzeniach i przestrzeń warunkuje konkretny sposób zachowania (Cobel-Tokarska 2011: 51), interesująca staje się specyfika lasu, który jest podstawowym miejscem zabaw w badanych przedszkolach.

Poza mierzalnymi elementami przyrodniczymi czy antropogenicznymi staram się wskazać także specyficzne elementy przestrzeni społecznej, czyli przestrzeni mającej humanistyczne znaczenie. Florian Znaniecki (1938: 90) podkreśla, że istotne są takie elementy, jak układ językowy, mit, ceremoniał. Zwraca także uwagę na fakt, że zespoły ludzkie tworzące grupy zorganizowane mają swoje wartości przestrzenne, które traktują jako wspólną „własność” rozumianą „nie w sensie czysto ekonomicznym, lecz w tym ogólniejszym znaczeniu, że nimi wspólnie »władają« posługując się nimi dla wykonywania pewnych czynności zbiorowych lub upoważniając jednostki do posługiwania się nimi przy wykonywaniu pewnych czynności indywidualnych” (Znaniecki 1938: 91). Martina Löw postuluje, by nie oddzielać elementów materialnych i społecznych, co argumentuje, tym że: „podział sugeruje, że może istnieć jakaś przestrzeń poza światem materialnym (przeźren społeczna) lub też, że ludzie mogą postrzegać przestrzeń w taki sposób, że ich postrzeganie nie podlega uprzedniemu strukturyzującemu wpływowi społeczeństwa (przeźren materialna)” (Löw 2018: 31). Dla jasności przekazu, opisując w dalszej części tekstu istniejące czynniki przestrzenne, zastosuję podział na przestrzeń: 1. mierzalną, przyrodniczą, antropogeniczną oraz 2. grupową, społeczną. Wspólnie mają one jednak stanowić obraz przestrzeni sprzyjającej podejmowaniu zabaw ryzykownych przez dzieci z badanych przedszkoli.

Nauczyciele wobec zabaw ryzykownych

W przedszkolu to nauczyciele stanowią o zakresie dopuszczalnych aktywności. Od ich akceptacji bądź jej braku będzie więc zależało, czy dzieci w danej placówce będą miały okazje do uczestniczenia w zabawach ryzykownych. Zespół w składzie: New, Mardel, Robinson (2005), analizując badania międzynarodowe, wskazał kulturowe różnice w podejściu nauczycieli przedszkolnych do zabaw ryzykownych. Nauczyciele z Norwegii,

Szwecji, Danii i Włoch mają mniej obaw związanych z podejmowaniem ryzyka przez dzieci niż nauczyciele z Ameryki (New i in. 2005). Różnice w poziomie akceptacji takich aktywności mogą mieć różne źródła. Badacze wskazują na odmienne podejście teoretyczno-pedagogiczne, przekonania kulturowe i wartościowanie zabaw na świeżym powietrzu, ale także podkreślają zróżnicowane nastawienie do konsekwencji. Norwescy nauczyciele obawiają się potencjalnych obrażeń, które mogą być skutkiem dziecięcych zabaw, ale nie martwią się o spory sądowe (Guldberg 2009; Sandseter i in. 2012). W badaniach australijskich ukazano strach nauczycieli przed prawnymi konsekwencjami urazów dziecięcych powstałych w trakcie zabaw, co prowadziło do nadgorliwego zmniejszania ryzyka i wprowadzania wielu niepotrzebnych ograniczeń (Bundy i in. 2009: 37–40).

Akceptacja bądź odrzucenie zabaw ryzykownych jest także zakorzeniona w specyficznym ujmowaniu dzieciństwa i przyjętym modelu dziecka. To sposób postrzegania dziecka prowadzi do tworzenia konkretnych instytucji (Nowak-Łojewska 2015: 14). Jeśli dominujący jest obraz dziecka słabego (*niekompetentnego, ubogiego, wymagającego pomocy i wsparcia ze strony dorosłych; małego i infantylnego, któremu trzeba przekazać wiedzę; wyposażyć w umiejętności, pokazać normy i wartości*) oraz niebezpiecznego (*nadmiernie ruchliwego, zbyt często zadającego pytania*) (Nowak-Łojewska 2015: 14), akceptacja i tworzenie warunków do wystąpienia zabaw ryzykownych nie będą możliwe. Społeczne przekonania i ideologie dotyczące dzieciństwa realizują się w dyskursach (Klus-Stańska 2007: 92). Postrzeganie dziecka jako słodkiej, niewinnej istoty, która powinna wesoło płaszać, ale nie jest zdolna do konstruowania wiedzy na temat otoczenia (a tym samym do podejmowania decyzji w wyniku dokonanej samodzielnie oceny ryzyka), również stanowi czynnik uniemożliwiający wystąpienie zabaw ryzykownych. Dorota Klus-Stańska, opisując dyskursy dziecięcego uczenia się, wskazała, że w odniesieniu do edukacji przedszkolnej często występuje dyskurs *Słodkiego Elfa* (Klus-Stańska 2007: 96–97), który przejawia się w braku zaufania do dziecięcych kompetencji, a nawet w afirmacji ich niekompetencji. Za najważniejsze uznaje się potrzeby emocjonalne przy równoczesnym deprecjonowaniu potrzeb poznawczych.

Zabawy ryzykowne w przedszkolach leśnych – badania własne

Przedmiotem prowadzonych tu rozważań jest zabawa ryzykowna dzieci. W grudniu 2018 r. odbyłam wizytę badawczą w dwóch przedszkolach leśnych znajdujących się w Berlinie. Opisując zabawy ryzykowne występujące w przedszkolach, wykorzystałam dane pozyskane w trakcie obserwacji uczestniczącej, wywiadu skoncentrowanego na temacie (przeprowadzonego z dwoma dyrektorami i dwoma nauczycielami), a także z analizy materiałów wizualnych (w postaci zdjęć wykonanych w trakcie wizyty) oraz dokumentów – udostępnionych w przedszkolach i zamieszczonych na stronach internetowych. Wśród dokumentów włączonych do analizy znajdują się: koncepcje pracy obu placówek, program dzienny, misje przedszkoli, transkrypcje przeprowadzonych wywiadów oraz notatki z obserwacji.

Obserwacje notowałam w arkuszu, który zawierał tabelę z wyróżnionymi typami zabaw ryzykownych. Do każdej z zabaw przypisana była rubryka, w której znajdowała się lista zagadnień (przykład zabawy, czas dokonania obserwacji/ punkt programu dziennego, opis reakcji nauczyciela (z uwzględnieniem, czy nauczyciel instruował, ingerował, przerywał zabawę), opis reakcji emocjonalnych dzieci, charakterystyka miejsca, w którym zaobserwowano zabawę), oraz rubryka na dodatkowe komentarze. W arkuszu było także miejsce na szczegółowe zapiski dotyczące każdej przestrzeni, w której przebywały dzieci (terenu przedszkolnego, sąsiadującego osiedla mieszkaniowego, lasu). Towarzystwałam badanym grupom we wszystkich zaplanowanych przez nauczycieli aktywnościach – od powitalnego spotkania w kręgu do zakończenia dnia w przedszkolu. Głównym celem badania jest ustalenie, jakie czynniki sprzyjają podejmowaniu zabaw ryzykownych przez dzieci uczęszczające do przedszkola? Pytania, jakie postawiłam przy projektowaniu badania, brzmiały następująco:

1. W jakich typach zabaw ryzykownych biorą udział dzieci w przedszkolach leśnych?
2. Jakie elementy przestrzeni (materialnej i społecznej) sprzyjają podejmowaniu zabaw ryzykownych?

Zdecydowałam się przeprowadzić badania w placówkach z wieloletnim stażem. Pierwsze z przedszkoli: DIE WALDLÄUFER – Waldkindergarten Berlin zostało założone w 2002 r. z inicjatywy rodziców. Przedszkole jest miejscem dla maksymalnie 40 dzieci w wieku od 1,5 roku do 6 lat. Dzieci podzielone są na dwie grupy U3 (poniżej 3 roku życia) oraz Ü3 (powyżej 3 roku życia). Drugie przedszkole: Waldkindergarten Waldwichtel e. V. działa od 2001 r. i również powstało z inicjatywy rodziców. Do przedszkola uczęszcza 15 dzieci w wieku od 2,5 roku do 6 lat.

Typy zabaw ryzykownych występujących w przedszkolach leśnych

Sprawdzając, jakie typy zabaw ryzykownych pojawiły się w obserwowanych placówkach, brałam pod uwagę nie tylko miejsce, ale i czas ich wystąpienia. Programyienne obu placówek różnią się przede wszystkim liczbą godzin spędzanych przez dzieci w przedszkolu. W pierwszej placówce wśród stałych punktów dnia uwzględniono:

1. powitanie – spotkanie w kręgu;
2. śniadanie;
3. zabawę swobodną na terenie przedszkola;
4. wizytę w lesie;
5. obiad;
6. zajęcia i zabawy na terenie przedszkola.

W drugim przedszkolu dzieci po porannym spotkaniu w kręgu, udają się do lasu, gdzie jedzą śniadanie, uczestniczą w zabawach swobodnych, a także w zajęciach, a po powrocie do przedszkola bawią się w oczekiwaniu na przyjście rodziców.

Przedstawione poniżej przykłady zabaw ryzykownych zostały przyporządkowane do kategorii zaproponowanych przez E. Sandseter. Gdy przygotowywałam badania,

korzystałam z typologii, którą autorka opublikowała w 2011 r. (Sandseter 2011: 264–265). Wymieniła wtedy sześć zabaw. W 2021 r. w jednym z artykułów rozszerzyła listę zabaw ryzykownych o zabawy zastępcze i zabawy polegające na celowym zderzeniu się z kimś lub czymś (Sandseter 2021). Analizując notatki oraz materiał wizualny w postaci zdjęć, wyłoniłam także te dwa dodane typy zabaw. W obu placówkach najwięcej aktywności zaobserwowałam w trakcie zabaw w lesie, a w przypadku pierwszej placówki odnotowałam także wystąpienie zabaw ryzykownych na terenie przedszkola. Wśród dostrzeżonych zabaw pojawiły się:

1. Zabawy na wysokości – w pierwszym przedszkolu dzieci najczęściej wspiwały się na głąz, w drugim wchodziły na powalone drzewa i ich korzenie, a następnie przechodziły po pniach, balansując.
2. Zabawy z prędkością – w drugim przedszkolu dzieci docierały na leśną polanę, szybko jadąc na rowerach. Zbacały z leśnej drogi, wjeżdżając na boczne, nierówne ścieżki, najeżdżały na konary i wybijając się na nich, podskakiwały. Dzieci, które pokonywały drogę najszybciej, po dotarciu do ustalonego z nauczycielami punktu czekały na resztę grupy. W obu przedszkolach dzieci urządzały bieg połączony ze slalomem między drzewami.
3. Zabawy z wykorzystaniem prawdziwych narzędzi – to najczęściej reprezentowany typ zabaw ryzykownych. W pierwszej placówce, jeszcze przed opuszczeniem terenu przedszkola, grupa trzech chłopców próbowała zgnieść gałąź w imadle. W trakcie zabaw w lesie, dzieci piłowały gałęzie, które wykorzystano do budowy ogrodzenia dla różanego krzewu. Młotki, za pomocą których budowano ogrodzenie, część dzieci wykorzystwała później, próbując wydobyć metalowe pręty z betonowego bloku. W drugim przedszkolu dzieci starały się korować nożykiem grubą gałąź, przygotowywały materiał, z którego planowały wykonać rzeźby.
4. Zabawy w pobliżu niebezpiecznych elementów – w obu placówkach przebywające w lesie dzieci wykorzystywały ruchome elementy, takie jak gałęzie, kamienie. Przeskakiwały doły, biegały wokół głązów.
5. Zabawy w celowe zderzenia z kimś lub czymś – ten typ zabaw zaobserwowałam tylko w pierwszym przedszkolu. Pięcioro dzieci, które najszybciej zjadły śniadanie i czekały na resztę grupy, wymyśliło zabawę polegającą na rozpędzaniu się i biegnięciu wprost na drzewo. Dzieci zatrzymywały się w ostatniej chwili, tak by odbić się od pnia wyciągniętymi rękoma.
6. Zabawy z użyciem siły/zabawy ostre – w tej grupie znalazły się dwie zabawy polegające na wzajemnym turlaniu się ze wzniesień, a także na przeciąganiu po ziemi.
7. Zabawy zastępcze (samo obserwowanie zabaw ryzykownych wywołuje emocje) – w każdej z obserwowanych grup dostrzegłam dzieci, które widząc kolegów bawiących się ryzykownie, zatrzymywały się i uważnie wpatrywały. Nie dołączały do zabawy, nie powtarzały czynności.

W trakcie badań nie zaobserwowałam zabaw bez nadzoru dorosłego (związanych z samotnymi wędrówkami, oddalaniem się od opiekunów). Pytani o to nauczyciele odpowiadali, że dzieci samodzielnie nie oddalają się jeszcze od grupy.

Fotografie 1–2 ukazują dwie najczęściej obserwowane przeze mnie aktywności: zabawy z użyciem prawdziwych narzędzi oraz związane ze wspinaniem się. Na pierwszym zdjęciu (fot. 1) jest przedstawiona czteroletnia dziewczynka, która używając profesjonalnej piłki do drewna, stara się przepiłować gałąź. Czynność ta wymagała dużego wysiłku i nie została ukończona, ale pozostawienie na gałęzi wyraźnego śladu w miejscu przecinania wywołało dużą satysfakcję u dziecka. W trakcie obserwacji dziewczynka jeszcze dwa razy podjęła próbę nacinania gałęzi.



Fot. 1. Piłowanie gałęzi (przedszkole 1)

Źródło: materiały z badań własnych.

Druga z fotografii (fot. 2) ukazuje dwoje dzieci, które wykorzystują przewrócone drzewa do wspinania się oraz balansowania. Chłopiec, który siedział na ziemi, traktował oblepione piachem korzenie jak piaskownicę, przyniósł wiaderko i budował domek z piasku.



Fot. 2. Wspinanie (przedszkole 2)

Źródło: materiały z badań własnych.

Źródłem informacji na temat występujących zabaw ryzykownych są także udostępnione galerie przedszkolnych zdjęć. Analizując fotografie ukazujące codzienność placówek, dostrzegłam zabawy w pobliżu niebezpiecznych elementów – były to zdjęcia prezentujące zabawy wokół ogniska, w strumieniu, w głębokim śniegu. Pojawiły się także inne przykłady zabaw z wykorzystaniem narzędzi – przedstawiające dzieci tworzące drewniane konstrukcje (wykorzystujące młotki i gwoździe, piłki do drewna, papier ścierny).

Elementy przestrzeni sprzyjające podejmowaniu zabaw ryzykownych

Przestrzeń materialna. Przedstawiając specyfikę przestrzeni materialnej badanych przedszkoli leśnych, zdecydowałam, by nie opisywać oddzielnie tych placówek, lecz skupić się na elementach łączących i je różniących, dokonując równoczesnego porównania. W obu przypadkach dostrzegalne są wyraźne cechy wspólne, takie jak położenie na

mapie miasta. Choć przedszkola są usytuowane na obrzeżach dwóch różnych osiedli domów jednorodzinnych, elementem łączącym te miejsca jest charakterystyczna zabudowa, na którą składają się domy szeregowe i małe domy jednorodzinne oraz typowa infrastruktura osiedlowa (zawierająca sklepy, kościoły, szkoły, place zabaw). Tereny przedszkoli z jednej strony graniczą z zabudowaniami mieszkalnymi, a z drugiej z lasem. Charakterystyczne jest to położenie na styku kultury i natury. Pierwsze z przedszkoli posiada dużą działkę oraz dwa budynki. W parterowym drewnianym budynku znajdują się mały aneks kuchenny oraz większe pomieszczenie, w którym są książki, dziecięce krzesła oraz poduchy. Drugi budynek jest piętrowy, murowany. Na parterze znajdują się sanitariaty i sale dla najmłodszych dzieci, na piętrze dwie sale dla starszych dzieci oraz aneks kuchenny. Na terenie przedszkolnym znajdują się także stoły i ławy, drewniany wieszak z półkami na buty i plecaki, wagon kolejowy, duże tipi, konstrukcje zbudowane przez dzieci oraz krąg z pni drzew i desek, w którym rano spotykają się wszystkie osoby przebywające w tym dniu w przedszkolu – dzieci, nauczyciele, rodzice, studenci. Jest to przedszkole bez zabawek, posiada książki, narzędzia, proste instrumenty muzyczne i materiały do kreatywnego projektowania. Na terenie drugiego przedszkola znajdują się dwa kręgi oraz wagon kolejowy, który służy do przechowywania dokumentacji przedszkolnej. Nie ma żadnego budynku ani sanitariatów.

Typowy dzień nie ogranicza się jedynie do spędzania czasu na terenie przedszkola, główna część zajęć odbywa się w lesie. Wśród charakterystycznych elementów krajobrazu, które są wykorzystywane przez dzieci do zabawy, można wymienić pagórki, doły, konary drzew, ale także przewrócone pnie wraz z korzeniami, głązy, leśne ścieżki i szatę roślinną. Badacze wskazują, że dzieci, które bawią się w zróżnicowanym środowisku leśnym, wykonują szereg ćwiczeń i podejmują się aktywności ryzykownych, co przekłada się na wzrost umiejętności zachowania równowagi i poprawę koordynacji (Fjørtoft 2001: 111–117; Bento, Dias 2017). Poprawa sprawności fizycznej jest czynnikiem skłaniającym do podejmowania kolejnych aktywności (w tym aktywności ryzykownych).

Wychodząc do lasu (w obu przedszkolach), nauczyciele zabierają materiały potrzebne dzieciom, w tym narzędzia: młotki, piłki do drewna, szczypce, wkrętaki. W drugim przedszkolu sprzęt przewożony jest w wózkach, poza narzędziami, są one wyposażone także w papier, kredki oraz zabawki. W wywiadzie założycielka przedszkola przyznała, że jest przeciwna udostępnianiu zabawek. Twierdzi, że dzieci mogą na taką zabawę przeznaczyć wystarczająco dużo czasu poza przedszkolem. Swoje stanowisko wyraziła następująco:

Na początku działalności nie było zabawek, ale w pewnym momencie mnie przegłosowano. I to nie tylko rodzice, ale i część nauczycieli chciało wprowadzić zabawki. Gdy ich nie było [zabawek – P.B.], dzieci więcej się ruszały, mam wrażenie, że ich zabawy były inne, różnorodne.

Społeczność leśnego przedszkola nadaje kształt, znaczenie i funkcje przestrzeni. Bohdan Jałowicki (2010: 11–15), opisując model społecznego wytwarzania przestrzeni,

zwrócił uwagę na fakt, że przestrzeń zaspokaja potrzeby i warunkuje zachowania osób, które ją wytworzyły. Dzieci, które przebywają w leśnym przedszkolu, mogą podejmować aktywności dzięki dostępności materiałów i narzędzi, a także udostępnionego im terenu, który mogą swobodnie zagospodarować. Wytwarzanie przestrzeni jest w tym specyficznym przypadku oparte na zabawach ryzykownych.

Przestrzeń grupowa. Przyglądając się elementom przestrzeni grupowej, które sprzyjają podejmowaniu zabaw ryzykownych, brałam pod uwagę przede wszystkim nastawienie nauczycieli badanych placówek do tego typu aktywności. W trakcie prowadzenia badań (w obu przedszkolach) kadra składała się zarówno z kobiet, jak i mężczyzn. Nauczyciele badanych przedszkoli leśnych, pytani w wywiadach o obawy wywoływane obserwowaniem dzieci uczestniczących w zabawach ryzykownych uznali, że po latach pracy nauczyli się zachowywać czujność przy jednoczesnym akceptowaniu możliwego ryzyka. Nauczyciel pierwszego przedszkola wyznał:

Wiedziałem, jak wygląda praca w takim przedszkolu, ale i tak na początku czasem się dziwiłem, że tak można [bawić się ryzykownie – P.B.]. Teraz wiem, że dzieci lepiej czują, gdzie są ich granice... no bo kto ma to wiedzieć za nie?

Dyrektor pierwszego przedszkola stwierdził, że w trakcie kilkunastoletniej działalności zdarzały się różne urazy, takie jak skaleczenia, stłuczenia czy otarcia, jednak nie było wypadków skutkujących trwałym okaleczeniem. Podkreślił, że wszystkie dzieci poznają narzędzia i uczą się nimi posługiwać, i dodał:

żadne dziecko nie przychodzi tu z zamiarem zrobienia krzywdy sobie lub komuś, szybko nabierają respektu [do narzędzi – P.B.], bo uczą się, że to nie jest zabawka, że może być niebezpiecznie. Nikt nie chce stracić palców czy oka.

Zapytany o to, dlaczego udostępnia dzieciom narzędzia, odparł:

posługiwanie się narzędziami to nie tylko kwestia sprawności manualnej. Dzieci uczą się, że potrafią same coś zrobić. Na początku machają młotkiem jak zabawką, a potem przychodzi chwila, w której dociera do nich, że jeśli nie zadbają o swoje bezpieczeństwo, to mogą się skrzywdzić. Tak jest też z chodzeniem po drzewach, bieganiem wokół ogniska, pojawia się strach, ale później jest satysfakcja. Nie potrafię powiedzieć, ile razy już byłem świadkiem, jak dziecko, widząc rodziców, wołało „udało mi się”. To jak manifest (śmiech). To jest dla nich takie ważne, mamy prawo im to odbierać?

Pytany o to, czy obawia się reakcji rodziców na urazy, odpowiedział, że dostrzega pokoleniową zmianę w ich podejściu. Według niego w pierwszych latach działalności przedszkola rodzice nie okazywali takich obaw. Zaznaczył, że: „dziś te lęki rodziców są irracjonalne, bezpodstawne”. Nauczyciele z badanych przedszkoli deklarują, że nie obawiają się o posądzenie ich o brak kompetencji przez rodziców, gdy ich dziecko dozna

urazu. Jeden z nich zaznaczył, że: „rodzice muszą sprawdzić, do jakiego miejsca zapisują dzieci. My o naszym podejściu informujemy otwarcie”. Czytając misję przedszkola, już w pierwszych zdaniach odnajdziemy potwierdzenie tych słów. Zapisano w niej bowiem: „Dziecko działa w sposób samookreślony, ma prawo do własnych doświadczeń – w tym do niebezpieczeństw, jakie może napotkać w środowisku” (Koncepcja pracy DIE WALDLÄUFER – Waldkindergarten Berlin WWW). Potencjalne niebezpieczeństwo nie jest czynnikiem hamującym. Uczenie się podejmowania decyzji, nawet wiążących się z ryzykiem, jest wpisane w założenia placówki. Przedszkole tworzone również po to, by było przestrzenią do konfrontowania się ze swoimi obawami i oceniania swoich umiejętności. Dzieci otrzymują „paszport strażnika lasu”, w którym znajduje się katalog wymagających sprawności (fizycznych, poznawczych, społecznych). Każdy w indywidualnym tempie, oceniając swoje umiejętności oraz przygotowanie, realizuje zadania. W misji przedszkola kilkakrotnie podkreślono, że dziecko jest wolne, a zadaniem wszystkich jest szanować wzajemnie swoje granice i uczucia. Zrozumienie dla podejmowania przez dzieci różnorodnych aktywności przejawia się także w tym zapisie: „Nasze przedszkole znajduje się na łonie natury. Sprawia, że chcemy wyjść i mieć różne doznania zmysłowe” (Koncepcja pracy DIE WALDLÄUFER – Waldkindergarten Berlin WWW).

Fragment notatek z obserwacji prowadzonej w drugim przedszkolu dotyczy podejścia nauczyciela do pracy z narzędziami – w tym konkretnym przypadku z nożem. Nauczyciel, który zapoznawał dzieci ze sposobami korowania gałęzi, nie namawiał do podejmowania żadnych czynności. Zadał dzieciom pytanie: „co się może stać?”. Dzieci odpowiadały, że: „może się nam nie udać”, „możemy przeciąć skórę”, „nóż może wyskoczyć z ręki”, ale gdy nauczyciel zapytał: „co można zrobić, by się udało?”, zaczęły demonstrować, w jaki sposób trzymać nóż i gałąź, by zminimalizować ryzyko skaleczenia. Zadanie przez nauczyciela tych dwóch pytań otwartych miało na celu oswojenie dzieci z sytuacją. Same odpowiedziały, co najgorszego może się przytrafić, nauczyciel nie straszył ich konsekwencjami, ale i nie przekonywał. Następnie dzieci same podjęły decyzję, by wziąć udział w zadaniu.

W koncepcjach pracy obu badanych przedszkoli wyróżniono rolę przyrody, uznając ją za naturalne środowisko zabawy i rozwoju. Przyroda jest w tych placówkach towarzyszem i wychowawcą. W pierwszym przedszkolu podkreśla się, że:

Natura oferuje nam wszystko, czego potrzebujemy do naszego rozwoju. Daje nam swoją różnorodność i swoje tajemnice, budzi i zaspokaja pragnienie odkryć i wyobraźni. Natura ma dla nas wiele pytań – to idealne miejsce do nauki. Pobudza naszą aktywność fizyczną i wszystkie nasze zmysły. Na zewnątrz czekają nas historie i przygody (Koncepcja pracy przedszkola DIE WALDLÄUFER – Waldkindergarten Berlin WWW).

W opisie idei tej placówki zostały uwypuklone przede wszystkim: przygoda, swoboda oraz spontaniczność. Dyrektor twierdzi, że „w codziennej rutynie jest tyle struktury, ile potrzeba i jak najwięcej spontaniczności”. Nauczyciele uważają, że rozwój jest

samoorganizującym się, aktywnym procesem, w którym inicjatywa pochodzi od dziecka, a ich głównym zadaniem jest towarzyszenie dzieciom (Koncepcja pracy przedszkola DIE WALDLÄUFER – Waldkindergarten Berlin WWW). Wchodząc do lasu, dorośli i dzieci zwracają się do siebie przy użyciu wymyślonych przyrodniczych pseudonimów (takich jak „wirujący liść”). „W lesie nie ma panów i pań, tu wszyscy jesteśmy strażnikami, dbamy o to miejsce” – tak skomentował to jeden z opiekunów.

Drugie przedszkole podkreśla, że jest normalną placówką, tylko zamiast ścian i drzwi ma drzewa. Las jest tu określany jako miejsce dla wyobraźni, kreatywności i inicjatywy.

Zespół edukacyjny towarzyszy dzieciom w uważnej obserwacji. Nie zabierając im przestrzeni, oferuje wsparcie i zachętę, tworzy solidne ramy i składa oferty uzupełniające (Koncepcja pracy przedszkola Waldkindergarten Waldwichtel e. V. WWW).

Zadaniem nauczyciela jest towarzyszenie dziecku i wykorzystywanie sytuacji naturalnie pojawiających się w trakcie wizyt w lesie do rozwijania dziecięcych zainteresowań. W badanych przedszkolach leśnych (które deklarują realizację berlińskiego programu edukacyjnego) podkreślano istotę aktywności dziecięcej i uczenia się przez doświadczanie. Role „nauczyciela-towarzysza” i „dziecka-badacza” wynikają z przyjęcia odpowiednich założeń. Za podstawy teoretyczne leśnych przedszkoli uznaje się pedagogikę przeżyć Kurta Hahna, swoje źródła ma również w koncepcjach postrzegających dziecko jako aktywnego odkrywcę, który wiedzę o świecie konstruuje na podstawie kontaktów z otoczeniem, czyli w teorii Deweya, Piageta, Wygotskiego (Janik 2015: 133). W pierwszym przedszkolu nauczycielka o swojej pracy napisała tak: „Jestem wdzięczna, że mogę obserwować procesy, które pokazują, jak odważne są dzieci i jak bardzo sobie ufają”. Inna nauczycielka dodaje: „dociekliwość i bezstronność dzieci podczas odkrywania i badania zawsze mnie cieszy. To wielki przywilej móc im towarzyszyć”¹. Akceptacja dziecięcej koncepcyjności to w tym wypadku również akceptacja zabaw ryzykownych, które dzieci samoistnie inicjują w trakcie spędzanego w lesie dnia.

Podsumowanie

Podjęwaniu zabaw ryzykownych sprzyjają dostępność prawdziwych narzędzi i częste przebywanie w lesie, a według części nauczycieli również brak typowych zabawek. Równie ważny jest fakt, że w badanych przedszkolach dziecko jest traktowane jak osoba odporna na realia i niewymagająca ciągłej ochrony. Nauczyciele deklarują, że dążą do tego, by dzieci zdobywały doświadczenia własnej kompetencji. Rozumieją, że zabawy ryzykowne są wymagające dla dzieci (zarówno pod względem fizycznym, jak i emocjonalnym), dlatego starają się być facylitatorami. Mariana Brussoni i współpracownicy,

¹ Wypowiedzi nauczycielek zawarte są na stronie prezentującej zespół: <https://waldkindergarten-berlin.de/team/>, 12.02.2022.

zwracając uwagę na potrzebę zrównoważenia priorytetów dla optymalnego rozwoju dziecka, zaznaczyła, że należy poszukać strategii dla dzieci „tak bezpiecznych, jak to konieczne”, a nie „tak bezpiecznych, jak to możliwe” (Brussoni i in. 2012). Dlatego należy przyjrzeć się regulacjom dotyczącym bezpiecznego spędzania czasu w placówkach i na placach zabaw pod kątem dostrzeżenia zapisów, które mogą prowadzić do nadmiernego eliminowania ryzyka. W badaniu wykazano, że nauczyciele, którzy mają świadomość występowania pozytywnych skutków zabaw ryzykownych, starają się swoim podopiecznym stwarzać okazje do aktywnego w nich uczestnictwa. Warto wspomnieć, że nastawienie rodziców do takich aktywności jest czynnikiem hamującym lub je wyzwalającym, równie istotne jest podejście (zarówno rodziców, jak i dyrektorów placówek) do konsekwencji udziału w takich zabawach, w tym do wystąpienia możliwych urazów. Nauczyciel, który będzie się obawiał (jak w przypadku Australii) sporów sądowych czy utraty pracy, będzie nadmiernie ostrożny. Zadaniem nauczyciela edukacji przedszkolnej jest zarówno uznanie dziecka za gotowe do podejmowania prawdziwych, choć czasem niebezpiecznych aktywności, jak i dostrzeżenie jego kompetencji. Niech zakończenie tego tekstu stanowią słowa Roberta Baden-Powella: „Jeśli zaszczepimy młodym ludziom lęk przed ryzykiem, to będzie to miało fatalny skutek dla ich dorosłości. Duch przygody i ryzyka to duch wzajemnego braterstwa wędrowki, nauka pokonywania wszelkich przeszkód, jeśli go zabraknie, to młodzi ludzie nie osiągną niczego w życiu. Będą unikać tych dróg, które najwięcej przynoszą pożytku, na rzecz łatwizny i stagnacji. Unikanie ryzyka, to życie bez podróży, bez samodoskonalenia i życiowych doświadczeń” (Baden-Powell 2007: 20).

Literatura

- Baden Powell R. (2007), *Pokłosie „Wędrowki do sukcesu”. Jak wędrownik pokonuje życiowe pułapki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Text”.
- Ball D.J. (2002), *Playgrounds – Risks, Benefits and Choices*. Sudbury, HSE Books.
- Barczyk Z. (2020), *Miasto i sens*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Bartkowski T. (1997), *Metody badań w geografii fizycznej*. Warszawa–Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bąk A., Leśny A., Palamer-Kabacińska E. (2014), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*. Warszawa, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- Bento G., Dias G. (2017), *The importance of outdoor play for young children’s healthy development*. „Porto Biomedical Journal”, 2(5).
- Brussoni M., Olsen L.L., Pike I., Sleet D.A. (2012), *Risky Play and Children’s Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development*. „International Journal of Environmental Research and Public Health”, 9(9).
- Bundy A.C., Luckett T., Tranter P.J., Naughton G.A., Wyver S.R., Ragen J. (2009), *The risk is that there is “no risk”: A simple, innovative intervention to increase children’s activity levels*. „International Journal of Early Years Education”, 17(1).

- Cobel-Tokarska M. (2011), *Przestrzeń społeczna: świat – dom – miasto*. W: A. Firkowska-Maniekiewicz, T. Kanash, E. Tarkowska (red.), *Krótkie wykłady z socjologii. Przegląd problemów i metod*. Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Fjørtoft I. (2001), *The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children*. „Early Childhood Education Journal”, 29(2).
- Gray P. (2014), *Risky Play: Why Children Love It and Need It*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201404/risky-play-why-children-love-it-and-need-it>, 10.05.2022.
- Guldberg H. (2009), *Reclaiming childhood. Freedom and play in an age of fear*. London, Routledge.
- Hall E.T. (2005), *Ukryty wymiar*. Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Jałowicki B. (2010), *Spoleczne wytwarzanie przestrzeni*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Janik A. (2015), *Koncepcja pedagogiczna i program leśnych przedszkoli na przykładzie przedszkola w Lipsku na terenie Niemiec*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(31).
- Janik A. (2021), *Podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw. Studium pedagogiczno-kulturowe*. https://www.academia.edu/45608307/Podw%C3%B3rkowe_przestrzenie_i_miejsca_zabaw_Studium_pedagogiczno_kulturowe, 12.02.2022.
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 5/6.
- Koncepcja pracy DIE WALDLÄUFER – Waldkindergarten Berlin. <https://waldkindergarten-berlin.de/konzept-2/>, 10.01.2022.
- Koncepcja pracy Waldkindergarten Waldwichtel e. V. <http://www.waldwichtel-berlin.de/konzept.html>, 10.01.2022.
- Löw M. (2018), *Socjologia przestrzeni*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nalaskowski A. (2013), *Szkolne gry przestrzenne*. „Meritum”, 1(28).
- New R.S., Mardell B., Robinson D. (2005), *Early childhood education as risky business: Going beyond what's "safe" to discovering what's possible*. „Early Childhood Research and Practice”, 7(2).
- Nowak-Lojewska A. (2015), *Skazani na porażkę (?) – czyli o dziecku i instytucji*. W: A. Nowak-Lojewska, A. Olczak (red.), *Przedszkole edukacyjny sukces dziecka czy zmarnowane szanse?* Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Palamer-Kabacińska E., Leśny A. (2012), *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*. Warszawa, Fundacja Nauki i Przygody.
- Samborska I. (2013), *Przestrzeń wykreowana w schemacie przestrzeni edukacyjnej małego dziecka*. W: W. Żłobicki (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sandseter E.B.H. (2010), *Scaryfunny – A qualitative study of risky play among preschool children*. Thesis for the degree Philosophiae Doctor. Trondheim, Norwegian University of Science and Technology.
- Sandseter E.B.H. (2011), *Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences*. „Evolutionary Psychology”, 9(2).
- 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(6).
- Sandseter E.B.H., Little H., Wyver S. (2012), *Does theory and pedagogy have an impact on provisions for outdoor learning? A comparison of approaches in Australia and Norway*. „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, 12(3).

- Sokołowska J. (2005), *Psychologia decyzji ryzykownych. Ocena prawdopodobieństwa i modele wyboru w sytuacji ryzykownej*. Warszawa, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej.
- Spencer R., Joshi N., Branje K., Murray N., Kirk S., Stone M.R. (2021), *Early childhood educator perceptions of risky play in an outdoor loose parts intervention*. „AIMS Public Health”, 8(2).
- Stephenson A. (2003), *Physical risk-taking: Dangerous or endangered?* „Early Years”, 23(1).
- Sztompka P. (2021), *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*. Kraków, Znak.
- Walesa Cz. (1988), *Podjęmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież. Badania rozwojowe*. Lublin, Redakcja Wydawnictw KUL.
- Wallis A. (1990), *Socjologia przestrzeni*. Warszawa, Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Znaniński F. (1938), *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 18(1).
- Zwiernik J. (2020a), *Plac zabaw jako miejsce dla dzieci vs miejsce dzieci*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(50).
- Zwiernik J. (2020b), *Przedszkolny plac zabaw z perspektywy dzieci*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(50).