



Barbara Kowalewska

Mam czas dla dziecka

Pedagogika waldorfska dla najmłodszych
Propozycja alternatywnej kultury wychowania w domu,
przedszkolu i w żłobku

impuls

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Redaktor naukowy serii:
prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Redakcja wydawnicza:
Magdalena Polek

Autorzy rysunków:
Joanna Krupska
Piotr Olszówka

Autorzy zdjęć:
Ludwika Kowalewska
Nauczycielki i rodzice Przedszkola Waldorfskiego w Warszawie przy ulicy Żytniej
Nauczycielki i rodzice Przedszkola Waldorfskiego w Bielsku-Białej przy ulicy Grunwaldzkiej

Zapis nutowy i adaptacja piosenek:
Ludwika Kowalewska

Opracowanie graficzne ilustracji oraz zapisu nutowego:
Anna Bugaj-Janczarska

Projekt okładek serii i logo:
Anna M. Damasiewicz

Projekt okładki tomu:
Andrzej Augustyński

Zdjęcie wykorzystane na okładce:
Anne Markus

Wydanie publikacji wsparła finansowo fundacja Software AG

ISBN 978-83-7308-786-6
ISBN 978-83-7587-845-5

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2011

Spis treści

| | |
|--|----|
| Wstęp redaktora serii (Bogusław Śliwerski) | 13 |
| Słowo wstępne. Dlaczego i w jakich okolicznościach powstała ta książka | 17 |

Część I. WALDORFSKA SZTUKA WYCHOWANIA

| | |
|---|-----|
| Pedagogika waldorfska po dziesięciu latach istnienia | 23 |
| Pierwszy rok życia | 28 |
| Kilka następnych lat: wybrane tematy | 37 |
| Uwagi ogólne | 37 |
| Troska o dobrą jakość wrażeń zmysłowych | 38 |
| Zabawa i zabawki | 41 |
| Rozwój mowy w kontakcie z wychowawcą | 48 |
| Baśnie | 48 |
| Media a harmonijny rozwój w pierwszych latach życia | 52 |
| Odżywianie | 54 |
| Między Scyllą tresury a Charybdą wychowania antyautorytarnego | 64 |
| Trudna sztuka wychowania | 69 |
| Wyznaczanie granic | 71 |
| Wychowując dzieci, wychowujemy zarazem siebie | 75 |
| Swobodny oddech mimo natłoku zajęć i zadań wychowawczych | 77 |
| Grupy matek: uczyć się od siebie wzajemnie | 80 |
| Dzień, tydzień, rok w przedszkolu waldorfskim | 82 |
| Żłobki i „mamy zastępcze” na dni robocze | 91 |
| Rytm roku – święta doroczne | 102 |

Część II. ZIMA

| | |
|---|-----|
| Adwent | 109 |
| Poranek adwentowy w przedszkolu | 109 |
| Kalendarze adwentowe | 113 |
| Orzechowy łańcuch niespodzianek | 114 |
| Wierszyk <i>bimbamowy</i> | 115 |
| Światło świec | 115 |
| Zdobienie świec kolorowym woskiem plastycznym | 117 |
| Ozdobna świeca ze Świętą Rodziną | 117 |

| | |
|--|-----|
| Sporządzanie świec z wosku | 118 |
| Kącik pór roku | 119 |
| Witraże z bibułki | 121 |
| Ozdoby choinkowe | 122 |
| Wierszyk <i>bimbamowy</i> | 123 |
| Ciasteczka do zawieszenia na choince | 123 |
| Trufelki z suszonych śliwek | 124 |
| Morele nadziewane masą orzechową | 125 |
| Przedstawienie jasełkowe w przedszkolu | 126 |
| Święta godne – od Wigilii do Matki Boskiej Gromnicznej | 129 |
| Ciasto chlebowe na szczodraczki | 131 |
| Święto Trzech Króli | 133 |
| Korony dla Trzech Króli | 134 |
| Święto Matki Boskiej Gromnicznej | 136 |
| Karnawał | 139 |
| Zapusty. Chodzenie z maskarami | 139 |
| Wierszyk <i>bimbamowy</i> | 141 |
| Lalki szmacianki | 142 |
| Lalki dla niemowląt | 143 |
| Lalki z chusteczek | 145 |
| Lalka-poduszczka | 146 |
| Głowa | 147 |
| Korpus | 150 |
| Twarz lalki | 151 |
| Lalka w kombinezonie | 151 |
| Lalka zrobiona na drutach | 152 |
| Lalka z trykotu z wszywanymi włosami | 152 |
| Włosy | 153 |
| Korpus | 153 |
| Lalka z ruchomymi kończynami | 158 |

Część III. WIOSNA

| | |
|--|-----|
| Wierszyk <i>bimbamowy</i> | 163 |
| Okres Wielkiego Postu | 164 |
| Popielec | 164 |
| Biała Niedziela. Topienie marzanny | 166 |
| Wierszyk <i>bimbamowy</i> | 167 |
| Szukanie wiosny | 167 |
| Potrawy z chwastów | 168 |
| Przecierana zupa z młodej pokrzywy | 169 |
| Wiosenna zupa z chwastów | 169 |
| „Szpinak” z młodych liści pokrzywy oraz podbiału lub podagrycznika | 170 |
| Liście i kwiaty smażone w cieście | 170 |
| Wiosenna mieszana sałata z dodatkiem dzikich warzyw | 171 |
| Jadalne kwiaty w sałatce | 171 |
| Kiełkujące nasiona – do patrzenia i do jedzenia | 172 |
| Pisanki | 173 |
| Kącik pór roku | 176 |
| Laleczki-kwiaty | 177 |
| Wierszyk <i>bimbamowy</i> | 178 |
| Ogrzewacze do jajek | 179 |
| Jajko w kurze | 180 |

| | |
|--|-----|
| Wycinanki do dekoracji wnętrz | 181 |
| <i>Wierszyk bimbamowy</i> | 181 |
| Wielki Tydzień | 182 |
| Koguciki i Bartoszek | 184 |
| Róg z jesionowej kory | 184 |
| Zielone Świątki | 187 |
| Gołąbek z kartonu | 188 |
| <i>Wierszyk bimbamowy</i> | 189 |
| Małe prezenty dla dzieci i od dzieci | 190 |
| Stojące laleczki i krasnale | 190 |
| Laleczki z przędzy wełnianej | 191 |
| Laleczka w śpioszkach oraz laleczka stojąca z wyciorowym szkielecikiem | 192 |
| Laleczki i zwierzaki z gręplowanego runa | 193 |
| Zwierzęta i krasnal z pomponików | 195 |
| Krasnale zrobione na drutach | 195 |
| Szydełkowy kobold, czapka i torba z wełnianego łańcuszka | 197 |
| Krasnoludek z filcu i koralików | 198 |
| Owca z wełny zrobiona na drutach | 198 |
| Kurza rodzina zrobiona na drutach | 199 |
| Koń ze skarpety | 200 |
| Becik dla lalki | 200 |
| Kołderki lub dywaniki dla lalek ręcznie tkane | 201 |
| Zabawki z kartonu | 202 |
| Dzień i noc | 202 |
| Zabawki z pudełek od zapalek | 203 |
| Owce do owczarni | 203 |
| Panienka z okienka | 204 |
| Wycinanki: zabawki z papieru | 205 |
| Zagroda wiejska | 205 |
| Kwiaty | 207 |
| Serwetki | 207 |
| Drzewa | 208 |
| Wachlarze | 209 |
| Pióropusz indiański | 209 |
| Maski | 210 |
| Wąż | 211 |
| Arlekin | 211 |

Część IV. LATO

| | |
|---|-----|
| <i>Wierszyk bimbamowy</i> | 215 |
| Świętojański czas | 216 |
| Kącik pór roku | 219 |
| Łabędzie z puchowych piórek | 221 |
| <i>Wierszyk bimbamowy</i> | 222 |
| Zabawki i ozdoby z kwiatów, liści oraz łądzynek | 223 |
| Pierścionelek ze stokrotki | 223 |
| Klipsy ze stokrotki lub jaskra | 223 |
| Wianuszek ze stokrotek | 224 |
| Kwiatowy wózek o jednym dyszlu | 224 |
| Cudowny kwiat | 224 |
| Perfumy z piwonii | 225 |
| Makowe strojnisię w balowych sukienkach | 225 |

| | |
|--|-----|
| Naszyjnik z łądyżek mleczu | 226 |
| Mleczowe wodociągi | 226 |
| Mleczowe ludziki na wodzie | 227 |
| Państwo Głogowscy z niemowlęciem w kołysce | 227 |
| Desery: słodkie bez cukru lub z minimalnym jego dodatkiem | 228 |
| Śliwki w koszulkach | 228 |
| Sałatka ze świeżych owoców | 228 |
| Jabłka pieczone | 229 |
| Deser zbożowo-owocowy | 229 |
| Wierszyk <i>bimbamowy</i> | 230 |
| Namiot | 231 |
| Szałasy oraz stojaki z gałęzi i sznurów | 233 |
| Regał na różne różności | 234 |
| Wielofunkcyjny stojak | 235 |
| Teatrzyk lalek | 236 |
| Lalki pacynki | 236 |
| Laleczki zakładane na palec | 237 |
| Marionetki | 238 |
| Kolaże ze słonego ciasta | 239 |
| Wierszyk <i>bimbamowy</i> | 241 |
| 15 sierpnia: święto Matki Boskiej Zielnej | 242 |
| Wonne zioła pod poduszkę | 243 |
| Zabawki z gałęzi, pniaków i kory | 244 |
| Przyjęcia dla małych gości | 246 |
| Wierszyk <i>bimbamowy</i> | 250 |
| Farbowanie runa owczego z użyciem barwników roślinnych | |
| znalezionych na wakacyjnym spacerze | 251 |
| Wskazówki ogólne | 252 |
| Przepisy | 254 |
| Cebula żółta (<i>Allium cepa</i>) | 254 |
| Rumianek (<i>Chamomilla recutita</i>) | 255 |
| Czarna olsza (<i>Alnus glutinosa</i>) | 255 |
| Topola kanadyjska (<i>Pōpulus canadēnsis</i>) | 255 |
| Aksamitki (<i>Tagētes signata pumila</i>) | 256 |
| Orzech włoski (<i>Juglans regia</i>) | 256 |
| Jabłoń (<i>Malus domestica</i>) | 257 |
| Mniszek lekarski (<i>Taraxacum officinale</i>) | 257 |
| Sosna (<i>Pinus sylvestris</i>) | 257 |
| Buraki czerwone (<i>Beta vulgaris</i>) | 258 |
| Szyszki różnych drzew iglastych | 258 |
| Kasztanowiec (<i>Aesculus hippocastanum</i>). Brzoza (<i>Betula</i>) | |
| Bluszcz pospolity (<i>Hedera helix</i>) | 258 |
| Nawłóć (<i>Solidago virga aurea</i>) | 259 |
| Kruszyna pospolita (<i>Rhamnus frangula</i>) | 259 |

Część V. JESIEŃ

| | |
|---|-----|
| Wierszyk <i>bimbamowy</i> | 263 |
| Czas żniw | 264 |
| Pieczenie chleba z razowej mąki | 265 |
| Kącik pór roku | 268 |
| 29 września – święto jesieni – dzień Archaniola Michała | 271 |

| | |
|--|-----|
| Smoki | 273 |
| Smok z chlebowego ciasta | 274 |
| Wierszyk <i>bimbamowy</i> | 275 |
| Co można zrobić z darów jesieni | 276 |
| Jesienne liście | 276 |
| Nasiona, patyczki i liście | 278 |
| Postacie z liści osłaniających kolby kukurydzy | 279 |
| Pani i pan | 279 |
| Królik | 280 |
| Dwór sułtana | 281 |
| Powidła z owocami jarzębiny | 282 |
| Wszystkich Świętych | 283 |
| 11 listopada: legenda o świętym Marcinie | 284 |
| Dzień świętego Marcina w przedszkolu | 286 |
| Wierszyk <i>bimbamowy</i> | 287 |
| Lampiony | 288 |
| Wierszyk <i>bimbamowy</i> | 290 |
| Desery: słodkie, choć bez cukru | 291 |
| Krucze ciasto z marchwią i jabłkami | 291 |
| Kuleczki zbożowo-bakaliowe | 291 |
| Wyrób filcu z runa owczego | 293 |
| Uwagi ogólne | 293 |
| Filcowanie na mokro | 295 |
| Małe przedmioty: koraliki i piłeczki | 296 |
| Wytwarzanie płaskich powierzchni | 298 |
| Kosmetyczka w kształcie koperty | 300 |
| Filcowanie na sucho | 301 |

Część VI. PRZYKŁADY ZABAW SŁOWNO-MUZYCZNYCH

| | |
|---|-----|
| Zabawy paluszkowe | 305 |
| Zabawa zachęcająca do jedzenia | 305 |
| Zabawa zachęcająca do napicia się | 306 |
| Kropi deszczyk | 306 |
| Nogi – nóżki – nożeta | 306 |
| Mróweczka jedna mała | 307 |
| To są policzki | 307 |
| Goście przychodzą z wizytą | 308 |
| Podkuwanie konika | 309 |
| Daj mi dłoń! | 309 |
| Prosiaczki | 310 |
| Na małe bóle | 310 |
| Jadą panie w kolaskach | 310 |
| Ścilenie łóżeczka | 310 |
| Muszka do uszka | 311 |
| Fąfelek i Pąpelek | 311 |
| Ślimak | 311 |
| Myszka | 312 |
| Na łące zieloniutkiej | 313 |
| Żrebaczek | 313 |
| Zenek Kwiczół i Heniek Kwiczół | 314 |
| Biegł przez mostek koziołeczek | 314 |
| Budujemy mostek | 315 |

| | |
|---|-----|
| Huśtawka | 315 |
| Prządka | 316 |
| Zatłoczony autobus | 316 |
| Budujemy wieżę | 317 |
| Wojtuś i Zosia w sklepie | 317 |
| Tu stoi kościół, a tu dzwonnica | 318 |
| Wiewiórka | 318 |
| Bim, bam, Tomku | 319 |
| Stonoga szuka przyjaciółki | 319 |
| Jestem tutaj! | 320 |
| Dom pełen myszy | 320 |
| Gołąbki na dachu | 321 |
| Cała nasza rodzina | 321 |
| Nicpoń braciszek | 321 |
| Gotowanie słodkiej kaszki | 322 |
| Czym mogę pani służyć? | 322 |
| Spacer z siostrzyczką | 323 |
| Jaś na spacerze | 324 |
| Miała mama czterech synów | 324 |
| Śpiewanki | 325 |
| Przed rozpoczęciem posiłku | 325 |
| Na dobranoc | 326 |
| Przy stawianiu pierwszych kroczków | 326 |
| Podczas sprzątanía | 327 |
| Koci, koci, łapci, pojedziem do babci | 327 |
| Zaproszenie do zmywania | 328 |
| Śpiewanka zachęcająca do prania | 329 |
| Wyliczanki | 331 |
| Zabawy na kolankach | 331 |
| Wyliczanki dla rączek i nóżek | 332 |
| Opowieść powtarzanka „O myszce Eli i myszce Oli” | 333 |
| Teatrzyk na stole | 336 |
| Teatrzyk na okres wczesnego lata | 337 |
| Teatrzyk na okres jesieni | 343 |
| Żabi Król (przystosowana do celów teatrzyku na stole oraz do wieku widowni baśń braci Grimm) | 348 |
| Bibliografia | 353 |

Książkę tę dedykuję moim przyjaciółom. Bez ich fachowej pomocy, cennych uwag, rad oraz życzliwego wsparcia – tak hojnie udzielanego mi w najrozmaitszych dziedzinach – strony te nigdy nie dojrzałyby do druku.

Szczególnie wiele zawdzięczam: profesorowi Johannesowi Kierschowi, Lidii Michałowicz, doktorowi Michałowi Głazewskiemu, Joannie Krupskiej, Henny oraz Henkowi Sweersom, Marii Świerczek, Agnieszce Nowak, Elżbiecie Wilk, Zdzisławie Karczewskiej, a także moim córkom Ludwice i Sabinie.

Słowa podziękowania kieruję również do rodziców, których dzieci uczęszczają (lub uczęszczały) do przedszkoli waldorfskich w Warszawie przy ulicy Żytniej oraz w Bielsku Białej przy ulicy Grunwaldzkiej za wyrażenie zgody na publikację zdjęć bawiących się przedszkolaków. Fotografie te wzbogacają w niepowtarzalny sposób karty niniejszej książki.

Dziękuję Wam wszystkim!

Barbara Kowalewska

Wstęp redaktora serii

Otwarcie książki jakże pięknym cytatem z jednej z prac Rudolfa Steinera, w której odwołuje się on do miłości jako fundamentu każdego wychowania, lokuje niniejszą publikację nie tylko w pedagogice waldorfskiej – choć przecież w pierwszej kolejności skierowana jest ona właśnie do wychowawców i nauczycieli reprezentujących tę pedagogię – ale także w zdobywającej swoje poczesne miejsce w naukach o wychowaniu pedagogice serca¹. Otrzymujemy książkę refleksyjnej i kochającej swoje dzieci matki, nauczycielki, tłumaczki i promotorki alternatywnego modelu edukacji szkolnej, który funkcjonuje i rozwija się już przeszło dziewiątą dekadę (z wyłączeniem okresu narodowego socjalizmu, a w Polsce dodatkowo jeszcze okresu PRL). Autorka dostarcza nam najbardziej wiarygodny opis czegoś, co wymyka się obserwacji nawet najlepiej do niej przygotowanego badacza-outsidera.

Już we wstępie autorka odsłania nam osobiste powody zainteresowania pedagogiką, która w wersji steinerowskiej natrafia na bardzo różnych odbiorców, także krytyków. Nie chodzi tu o obronę, bo ten sposób wychowywania i wspomagania rozwoju dzieci i młodzieży oraz towarzyszących ich rozwojowi dorosłych sprawdził się i pokonuje kolejne wyzwania, jakie wnosi do naszej płynnej – jak to określa Zygmunt Bauman – rzeczywistości kultura pozoru, natychmiastowości i krótkotrwałości doznań, migotających znaczeń, nieustannego doświadczania niepewności, kuszenia i uwodzenia, blichtru, kiczu i budzenia potrzeb otoczkowych, zbytecznych i nic niewnoszących do naszej duchowości pożądań czy pragnień². Mamy tu propozycję przeciwstawienia ponowoczesnemu światu pseudowychowania jego przeciwieństwa, będącego zwrotem ku równowadze, wyciszeniu, głębokiej zadumie i kreatywnej aktywności.

¹ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998; tegoż, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Kraków 2009; tegoż, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007.

² Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.

Można się nie zgadzać z antropozoficznym przesłaniem Rudolfa Steinera, nie akceptować jego filozofii życia i rozwoju człowieka, ale nie można zaprzeczyć temu, że nasze życie, tworzone przez nas relacje z własnymi dziećmi mogą mieć zupełnie inne uwarunkowania, dzięki którym ma szansę być zachowana niepowtarzalność osobowości każdego z podmiotów procesu wychowania. To rodzice są pierwszymi i jedynymi wychowawcami swoich dzieci, toteż mogą korzystać z przysługującego im prawa do wyboru drogi życiowej i edukacyjnych ścieżek tych, których obdarzają swoją miłością i nadzieją. Autorka niniejszej publikacji, łączącej w sobie wiedzę naukową z szeroko rozumianym poradnictwem pedagogicznym (między innymi rodzicielskim, nauczycielskim), otwarcie dzieli się swoim przesłaniem z czytelnikami:

Książka ta stanowi próbę ukazania aktywnej postawy wychowawczej: świadomego wybierania w morzu atakujących nas każdego dnia tak zwanych ofert jedynie tego, czego naprawdę świadomie chcemy dla naszych dzieci, postawy wywodzącej się z przekonania o wielkiej mocy wychowania – kształtującej i uzdrawiającej zarazem (s. 18).

Z książki mogą i powinni skorzystać nie tylko studium pedagogikę czy przygotowujący się do nauczycielskiego zawodu studenci różnych kierunków kształcenia, ale także wychowawcy naturalni, jakimi są rodzice czy opiekunowie z rozmaitych środowisk, w których prowadzone są zajęcia czy spotkania z naszymi dziećmi. Niewątpliwie najbardziej skorzystają z niej ci, którzy pracując czy pełniąc służbę w waldorfskich placówkach oświatowych i opiekuńczych w naszym kraju, otrzymują przewodnik po pedagogice napisany nie tylko na podstawie doświadczeń w kontaktach z tego typu instytucjami, lecz także wiedzy naukowej. Przywołane są tu bowiem wyniki najnowszych badań psychologicznych czy neurofizjologicznych, które dotyczą wiedzy na temat uwarunkowań rozwoju dziecka w dobie globalizacji i nowych technologii informacyjnych. Ci, którzy tego nie poszukują lub obawiają się istniejących zagrożeń, przekonają się, że można o wychowaniu i kształceniu dziecka pisać przekonująco, bo także z wnętrza własnej duchowości, doświadczeń, przeżyć, przekonań, obserwacji i osobistych emocji.

Można zatem korzystać z tej pracy na wiele sposobów: dociekając istoty duchowego wymiaru alternatywnej pedagogii, przekonując się zarówno do fundamentalnych dla jej spójności, a tym samym i uniwersalnej wartości, zasad postępowania pedagogicznego, jak i do praktycznych rozwiązań, działań czy animacji, które łączą tradycję z nowoczesnością. Znajdziemy tu przykłady wielostronnego kształcenia, wspomagania wielorakich inteligencji i pobudzania wszystkich zmysłów dziecka, by aktywnie włączać się w jego rozwój, nie pomijając przy tym jego własnego potencjału oraz naturalnego rytmu życia. Jeśli sama autorka określa tę książkę jako poradnik praktycznej pedagogiki, to odpowiada zarazem na zapotrzebowanie tych spośród nas, którzy nie zawsze dowierzają mocy sprawczej idei i ich przekładalności (operacjonalizacji) na konkretne formy i sposoby działania. Osobista narracja autorki, wzbogacona o wiedzę z nauk medycznych, przyrodniczych i społecznych,

prowadzi czytelnika przez liczne przykłady codziennej pielęgnacji, opieki, socjalizacji instytucjonalnej i wychowywania dziecka już od jego narodzin. Istotnie bowiem rolą rodziców i wychowawców jest spowodowanie tego, by ich radość, entuzjazm, akceptacja i humor współdziałały „[...] w najgłębszym sensie z siłami kierującymi wzrostem ciała fizycznego oraz z siłami duszy dziecka” (s. 38).

Zainteresowani pedagogiką waldorfską znajdą w tej książce także odniesienia do najnowszej literatury pedagogicznej – zarówno w tym nurcie, jak i wzbogacającej go współczesnej humanistyki. Nie jest to bowiem książka o pedagogice dogmatycznej, autorytarnej czy antyautorytarnej, ale o sztuce wychowywania pomiędzy Scyllą dystansu, dominacji czy przemocy a Charybdą zaangażowania, bliskości i swobody, a więc oddziaływania odwołującego się do poszukiwania w dialogu z dzieckiem arystotelesowskiego złotego środka. Autorka doskonale wysuępuje z różnych pedagogii, w tym przede wszystkim z kierunków pedagogiki niedyrektywnej, emancypacyjnej czy antyautorytarnej, takie zasady czy parcjalne rozwiązania, które pozwalają wzbogacać wychowanie w duchu steinerowskim z jego orientacją na dobro dziecka, a zarazem zobowiązują każdego z dorosłych wychowawców do ustawicznej pracy nad sobą. Gorąco zatem polecam tę książkę, która jest niewątpliwie podręcznikiem sztuki wychowania, będącego wspólnym rzeźbieniem naszego codziennego świata życia, malowania go autentyzmem ludzkich przeżyć i doznań, rysowania kolejnych, a możliwych do pokonywania progów, by teatr rodzinnego i szkolnego życia sprzyjał przygotowywaniu dzieci i młodzieży do kreowania i odtwarzania ról na planie filmowym otaczającej ich szeroko pojmowanej kultury oraz sprzyjał zmysłowemu i duchowemu odczuwaniu piękna, dobra i mądrości dorobku obcujących z nimi pokoleń.

prof. dr hab. Bogusław Śliwerski
Katedra Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

*Pedagogika jest w gruncie rzeczy wypływającą z wiedzy
o człowieku miłością do ludzi.*

*A przynajmniej tylko na takim fundamencie można ją
zbudować.*

(Rudolf Steiner)

Słowo wstępne

Dlaczego i w jakich okolicznościach powstała ta książka

W 1979 roku, a więc przed trzydziestu już laty, życzliwy los pozwolił mi się zetknąć z pedagogiką waldorską w przedszkolu oraz w szkole Geert Groote w Amsterdamie. Przez wiele lat brałam aktywny udział w życiu tej szkoły. Poznałam ją jako członek komitetu rodzicielskiego, a potem jako przedstawicielka tego komitetu w kolejalnym zarządzie szkoły. W późniejszych latach, gdy moje własne dzieci już dorosły, pracowałam w żłobku waldorskim, a także w żłobkach innego typu, co było szczególnie cenne, bo mogłam poznać różne pedagogiki i rozmaite sposoby pracy z dziećmi.

Spotkanie z tą pedagogiką zaliczam do przełomowych momentów mojego życia. Stało się ono dla mnie początkiem niezwykle bogatych przeżyć, przemyśleń, wewnętrznych przeobrażeń, niewyczerpanym źródłem inspiracji. Tymi doświadczeniami pragnę się podzielić z Czytelnikami. Większość przedstawionych pomysłów praktycznych jest podpatrzona i podsłuchana w przedszkolach, szkołach oraz w żłobkach waldorskich. Jest to zatem wynik pracy bardzo wielu różnych

ludzi: pedagogów, rodziców, owoc pedagogiki liczącej sobie już wiele pokoleń wychowanków³.

Książka ta stanowi próbę ukazania aktywnej postawy wychowawczej: świadomego wybierania w morzu atakujących nas każdego dnia tak zwanych ofert jedynie tego, czego naprawdę świadomie chcemy dla naszych dzieci, postawy wywodzącej się z przekonania o wielkiej mocy wychowania – kształtującej i uzdrawiającej razem.

Czy książka ta ma zachęcać do powrotu do czasów minionych, w których to kobiety wychowujące dzieci – o ile tylko mogły – nie pracowały zawodowo, przez cały dzień zajmowały się gospodarstwem domowym, a jeśli nie były zamożne i nie miały pieniędzy na kupowanie pięknych, drogich zabawek, robiły zabawki z tego, co miały pod ręką?

Nie, cel mój jest inny: podejmuję próbę takiego spojrzenia na wychowanie małych dzieci i na gospodarstwo domowe, które przeciwstawiając się powszechnie panującej tendencji do coraz to większej konsumpcji gotowych produktów, jak również stylom życia pochodzącym na przykład z mediów, pomaga rodzicom i wychowawcom odkryć, że największym bogactwem, jakie mogą ofiarować dzieciom, są radość związana z wykonywaniem zwykłych, codziennych czynności, kreatywność improwizowanej zabawy, siła zdrowej, twórczej fantazji. One to bowiem właśnie z biegiem lat zamieniają się u dziecka w siły sprawnego myślenia, ochotę do podejmowania inicjatywy, w gotowość do angażowania się w sprawy ludzi i świata.

Żyjemy w czasach, w których praca związana z wychowaniem małych dzieci i prowadzeniem domu została zdegradowana do rangi czynności wprawdzie koniecznych, lecz uciążliwych, niemiłych, zawsze takich samych i nigdy się niekończących. Pierzemy, sprzątamy, gotujemy, ale staramy się zrobić to w sposób możliwie zmechanizowany, szybko i dyskretnie, albo nawet powierzamy te czynności komuś innemu, by potem móc robić z dziećmi rzeczy powszechnie uważane za przyjemniejsze i ciekawsze. Pokoje współczesnych dzieci są przeładowane zabawkami, a mimo to jakże często stwierdzamy, że dzieci bardzo krótko się nimi bawią, że są znudzone i najchętniej spędzają czas przed ekranem telewizora czy komputera. A przecież często i chętnie udzielane maluchowi pozwolenie na przykład na pomoc w zmywaniu czy przygotowywaniu posiłków znaczy tak wiele dla pomyślnego rozwoju dziecka i dla jakości jego więzi z osobą wychowującą.

³ Pierwsza szkoła waldorska powstała w Stuttgarcie w 1919 roku, czyli już dziewięćdziesiąt lat temu. Obecnie (w 2011 roku) jest na świecie ponad tysiąc szkół tego typu i około tysiąc siedemset przedszkoli. Inspiratorem tego ruchu pedagogicznej odnowy jest Rudolf Steiner (1861–1925). Aktualne dane statystyczne i relacje o różnych inicjatywach i zdarzeniach z życia szkół i przedszkoli waldorskich całego świata można znaleźć na bardzo ciekawej stronie internetowej Przyjaciół Sztuki Pedagogicznej Rudolfa Steinera (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners): www.freunde-waldorf.de. Uwaga: Dane ze stron internetowych wymienionych w przypisach pochodzą z 2010 roku.

Ogromna większość matek pracuje poza domem. Procesu emancypacji kobiet nie da się i wcale nie należy powstrzymywać. Jak najdalej jestem od zamiaru namawiania matek do siedzenia przez cały dzień w domu – jeśli chcą lub muszą pracować zawodowo. Chodzi mi o coś zupełnie innego.

Dzięki wieloletniemu obcowaniu z pedagogiką waldorfską odkryłam, że daleko ważniejsze od przebywania przez cały dzień w domu jest to, w jaki sposób spędzamy z dziećmi codzienne chwile, nawet jeśli nie są one zbyt długie. Dla małego dziecka czas, w którym zrobimy na jego oczach laleczkę ze skrawka materiału czy z runa owczego, opowiemy baśń lub pobawimy się przy stole w zabawę paluszkową, jest na wagę złota.

Pierwsza część książki jest krótkim przeglądem punktów wyjścia waldorfskiej sztuki wychowania. Jest ona swego rodzaju uzasadnieniem wyborów i pomysłów, które przedstawiam w kolejnych, praktycznych częściach publikacji.

Motywy przewodnim części praktycznych jest rytm roku, w którym najważniejsze miejsca zajmują święta doroczne, jako że mogą one nadać indywidualne barwy, smaki i melodie nie tylko poszczególnym dniom, lecz także całym tygodniom upływającego czasu. Również to jest dla małego dziecka bezcenną wartością.

To, co przy pobieżnym przejrzaniu niniejszego tekstu może się wydawać trącącym myśzką powrotem do przeszłości, w trakcie systematycznego z nim obcowania i wcielania w życie przedstawionych pomysłów będzie stanowić szansę dla rodziców na odzyskanie poczucia sensowności codziennych zajęć i odkrycia ogromnych przestrzeni wolności ukrywających się w tej sztuce i rzemiośle zarazem: w wychowaniu dzieci.

Taka postawa pedagogiczna buduje mocny fundament dla harmonijnego rozwoju osobowości dziecka. Dla nas samych oznacza zaś możliwość (przynajmniej częściowego) wyzwolenia się od jarzma znacznie cięższego niż domowa krzątanina, choć mniej uświadamianego: od terroru tak powszechnej w mediach „gloryfikacji materii” i stylu życia zorientowanego na rosnącą konsumpcję gotowych, coraz doskonalszych produktów. Umożliwia ona powrót do życia we własnym, wolniejszym od narzuconego z zewnątrz tempie oraz w świadomie wybranym i podtrzymywanym rytmie.

Część I

WALDORFSKA SZTUKA WYCHOWANIA



Ja i moja mama z dzidziusem w brzuchu
Rysunek trzyletniej dziewczynki



Fotografia 1. Zabawki z drewna dla najmłodszych dzieci



Fotografia 2. Zabawki z drewna dla najmłodszych dzieci

Pedagogika waldorfska po dziewięćdziesięciu latach istnienia

Lekturą źródłową podczas studiowania teoretycznych podstaw pedagogiki waldorfskiej są przede wszystkim cykle wykładów jej twórcy – Rudolfa Steinera – wygłoszone w latach 1919–1924. Nie jest to łatwa lektura dla współczesnego czytelnika, nawet jeśli ów czytelnik jest poszukującym i zainteresowanym tematem pedagogiem.

W okresie gdy Steiner wystąpił ze swoimi ideami dotyczącymi wychowania, ci z grona otaczających go pedagogów, którzy byli zaznajomieni z reprezentowanym przez niego obrazem człowieka i świata, jak również ze specyficzną, wcale niełatwą do zrozumienia terminologią, potrafili przedstawione zasady pedagogiczne umieszczać we właściwym kontekście, potrafili rozwijać je myślowo. Inni pedagodzy, mniej w ten temat wprowadzeni, musieli wypróbowywać w praktyce, czy sprawdza się to, co mówił Steiner, czy też nie.

Przez wiele dziesiątków lat właśnie to ostatnie było kamieniem probierczym wychowywania i nauczania w przedszkolach oraz szkołach waldorfskich: *s p r a w d z a* ło się w *p r a k t y c y e*. Osiągano i osiąga się dobre wyniki wychowawcze zarówno u zdolnych, jak i u mniej uzdolnionych dzieci w ponad tysiącu szkół całego świata.

Wraz z postępującym unaukowianiem nauczania coraz istotniejsze staje się pytanie o teoretyczną podbudowę tej pedagogiki⁴. Podczas gdy dawniej ograniczano

⁴ W ostatnich latach pojawiło się w polskim przekładzie wiele znakomitych i wartych polecenia publikacji pedagogów waldorfskich, zarówno z zakresu psychologii rozwojowej, jak i metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów. Obszerny ich wykaz wraz z komentarzem można znaleźć na przykład w: J. Kiersch, *Pedagogika waldorfska. Wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, tłum. B. Kowalewska, Kraków 2008 oraz F. Carlgren, A. Klingborg, *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*, tłum. M. Głazewski, Kraków 2008; M. Rawson, T. Richter, *Waldorfski program nauczania. Wersja brytyjska*, tłum. M. Świerczek, E. Łyczewska, Kraków 2011; R. Patzlaff, W. Sassmannshausen, T. Kardel, C. McKeen,

się do powoływania się na autorytet jej twórcy, dzisiaj prowadzi się dialog z naukowcami, przy czym okazuje się, że wyniki wielu badań ostatnich lat często w zdumiewający sposób potwierdzają słuszność wypowiedzi Steinera. Poniżej kilka przykładów takiego dialogu.

Celem wychowania i nauczania powinien być harmonijny rozwój wszystkich sił wewnętrznych dziecka, a więc nie tylko rozwój zdolności kognitywnych, lecz również – i to bynajmniej nie na dalszym planie – pełny rozwój sfery emocjonalnej oraz sfery woli. Stwierdzenie to można uznać za punkt wyjścia wszystkich działań pedagoga waldorfskiego.

W szkole znajduje to wyraz w sposobie kształtowania materiału każdej lekcji, w dwunastoletnim programie nauczania dostosowanym do faz rozwojowych dzieci w danych klasach oraz w niezwykle bogatym zestawie przedmiotów artystycznych oraz zajęć ćwiczących umiejętności manualne. Wychowanie i nauczanie w takiej szkole są w pełnym tego słowa znaczeniu wychowaniem i nauczaniem przez sztukę⁵.

Wyjątkowo silne pedagogiczno-terapeutyczne działanie słuchania muzyki oraz śpiewu i nauki gry na wybranym instrumencie jest faktem powszechnie znanym. Głośna stała się w ostatnich latach poświęcona temu tematowi publikacja Olivera Sacksa⁶. Nie od dzisiaj wiadomo również, że zajęcia plastyczne i zajęcia manualne stymulują inteligencję praktyczną, że mają działanie harmonizujące, integrują siły wewnętrzne, wzmacniają wolę dziecka i ufność we własne siły.

W przedszkolu dążenie do harmonijnego rozwoju wszystkich sił wewnętrznych dziecka wyraża się nie tylko w bogactwie zajęć manualnych i rytmiczno-muzycznych, codziennym opowiadaniu baśni oraz w pięknej i bogatej tradycji obchodzenia świąt dorocznych, lecz także w ilości czasu, który dzieci spędzają na swobodnej, spontanicznej zabawie – zarówno w lokalu przedszkolnym, jak i na łonie przyrody⁷.

Zdaniem pedagogów omawianego kierunku do siódmego roku życia zdecydowanie nie należy jednostronnie stymulować rozwoju kognitywnego, bo odbywa się to zawsze kosztem sił życiowych dziecka, które w tym okresie powinny być zużywane

Pedagogika waldorfska dla dzieci od trzech do dziewięciu lat, przekład z języka niemieckiego i wstęp M. Głazewski, Kraków (w druku); Ch. Jaffke, *Nauczanie języków obcych w szkołach waldorfskich*, tłum. M. Głazewski, Kraków (w druku). Por. także H. Eller, *Nauczyciel wychowawca w szkole waldorfskiej. Wprowadzenie w specyfikę pracy*, tłum. M. Głazewski, Kraków 2009; A. Neider (red.), *Edukacja to więcej niż uczenie się. Przedszkole i szkoła w dialogu*, tłum. M. Głazewski, Kraków 2009; Ch. Rittelmeyer, *Dzieciństwo w opresji. Pomiędzy przemysłem kulturowym a technokratycznymi reformami szkolnictwa*, tłum. B. Kowalewska, Kraków 2009.

⁵ Obszerne omówienie tematu nauczania przez sztukę można znaleźć na przykład w: A. Neider (red.), *Lernen durch Kunst*, Stuttgart 2005; J. Kiersch, *Pedagogika waldorfska...*, dz. cyt.; F. Carlgren, A. Klingborg, *Wychowanie do wolności...*, dz. cyt.; M. Rawson, T. Richter, *Waldorfski program nauczania...*, dz. cyt.

⁶ O. Sacks, *Muzykofilia*, tłum. J. Łoziński, Poznań 2009.

⁷ Mam tu na myśli zabawę podejmowaną z inicjatywy dziecka, wolną od ingerencji osoby dorosłej. Szerzej na ten temat w podrödziale: „Dzień, tydzień, rok w przedszkolu waldorfskim”, s. 82.

wyłącznie do budowania narządów ciała i do wzrostu organizmu. Przyspieszając rozwój kognytywny, znacznie więcej się dziecku odbiera, niż daje.

W wyniku takiej jednostronnej stymulacji rosną wprawdzie znacznie u dzieci umiejętności analityczne, lecz wraz z nimi pojawiają się ewidentne zaburzenia w rozwoju emocjonalnym i społecznym. Dzieci mają wówczas często chroniczne trudności z zasypianiem, z koncentracją uwagi, moczą się w łóżku, wykazują poważne nieprawidłowości w postrzeganiu własnego ciała i orientacji przestrzennej, nie potrafią nawiązywać kontaktów z rówieśnikami ani właściwie reagować na próby nawiązania kontaktów ze strony innych dzieci bądź osób dorosłych.

Tendencja do ograniczania zabawy w przedszkolu i do wprowadzania elementów nauczania początkowego ujawnia się jednak coraz powszechniej w praktyce przedszkolnej w krajach zachodnioeuropejskich oraz w USA. W tym samym kierunku idą kolejne reformy szkolnictwa. Temat wcześniejszej inicjacji szkolnej w ostatnich latach również w Polsce budzi wśród pedagogów i rodziców bardzo silne kontrowersje.

Ważnym argumentem w dyskusji na ten temat mogą być doświadczenia pedagogów waldorfskich. Wychodzą im naprzeciw coraz liczniejsze głosy naukowców ostrzegających przed negatywnymi skutkami przyspieszania rozwoju kognytywnego, które zaobserwowano już niestety u poddanych tym metodom dzieci⁸.

A oto inny przykład niezwyklej aktualności idei pedagogicznych powstałych przed dziewięćdziesięciu laty. Jedną z podstawowych zasad, którą powinien się kierować każdy, kto wychowuje i naucza dzieci do mniej więcej dziewiątego roku życia, jest zgodnie z wypowiedziami Steinera odwoływanie się do dziecięcej potrzeby naśladowania. Już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku do podobnych wniosków

⁸ Por. na ten temat na przykład: A. Neider (red.), *Edukacja...*, dz. cyt.; Ch. Rittelmeyer, *Dzieciństwo w opresji...*, dz. cyt.; S. Olman (ed.), *Childhood Lost. How American Culture Is Failing Our Kids*, Westport – London 2005; S. Olman (ed.), *All Work and No Play. How Educational Reforms Are Harming Our Preschoolers*, Westport – London 2003; P.A. Puhani, A.M. Weber, *Does the Early Bird Catch the Worm? Instrumental Variable Estimates of Educational Effects of Age of School Entry in Germany*, Hannover 2006; R. Dollase, *Die fünfjährigen einschulen – Oder die Wiederbelebung einer gescheiterten Reform der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts*, „KiTa aktuell NRW” 2006, Heft 1; House of Commons, *Education Select Committee Report. First Report: Early Years*, London 2000; J.M. Healy, *Failure to Connect. How Computers Affect Our Children’s Minds – for Better and Worse*, New York 1998; C. Cordes, E. Miller (Hrsg.), *Die pädagogische Illusion. Ein kritischer Blick auf die Bedeutung des Computers für die kindliche Entwicklung*, Stuttgart 2002; M. Spitzer, *Vorsicht Bildschirm, Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*, Stuttgart 2005; S. Linn, *Consuming Kids. Takeover of Childhood*, New York 2004; Ch. Rittelmeyer, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie*, Weinheim 2005 oraz tegoż, *Der Blick der Puppe. Selbstgefühl und soziale Phantasie im Kinderspiel* [w:] W. Lippitz, Ch. Rittelmeyer (Hrsg.), *Phänomene des Kinderlebens*, Bad Heilbrunn 1990; tegoż, *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*, Weinheim – München 2002; tegoż, *Frühe Erfahrungen des Kindes. Ergebnisse der pränatalen Psychologie und der Bindungsforschung. Ein Überblick*, Stuttgart 2005.

doszedł Albert Bandura⁹. Na praktykę nauczania i wychowywania nie miało to jednak większego wpływu.

Zasadniczego przewrotu dokonały dopiero w latach dziewięćdziesiątych wyniki badań z zakresu neurofizjologii mózgu i odkrycie tak zwanego systemu neuronów lustrzanych (*mirror neuron system* – MNS). Neurony te wywołują w dziecku impulsy naśladowania wszystkiego, co postrzega. Dzieje się to pod progiem świadomości. Postrzegane czynności, ruchy, postawy, nastroje ludzi w otaczającym świecie są nie tylko przyswajane, ale i przeobrażane w popęd do „robienia tak samo”.

Badania te zmuszają do rewizji poglądów na temat metod uczenia się, a ponadto ukazują, jak ogromną rolę odgrywa w procesach wychowania i nauczania osoba wychowawcy. Wychowawca powinien być człowiekiem godnym naśladowania. Najlepiej i najnowocześnie zaprogramowany komputer nie może tego dziecku zaoferować¹⁰.

Innym stwierdzeniem Steinera, które stanowi podstawę codziennych zajęć w waldorfskich szkołach i przedszkolach, jest zależność pomiędzy małą i dużą motoryką, ćwiczeniami rytmiczno-muzycznymi a inteligencją, sprawnością myślenia i gotowością do uczenia się.

Na uniwersytetach w Niemczech¹¹ przeprowadzono w ostatnich latach szereg interesujących eksperymentów z dziećmi w wieku szkolnym, w których badano wpływ ćwiczeń ruchowych oraz rytmiczno-muzycznych na wyniki nauczania.

I tak uniwersytet w Regensburgu przeprowadził badania, w których porównano wyniki nauczania rachunków w grupie dzieci, które przed przystąpieniem do lekcji uczyły się żonglować trzema piłeczkami, z grupą kontrolną, która bez takich ćwiczeń od razu przystępowała do rachunków. Wyniki dzieci żonglujących były uderzająco lepsze.

Badacze z uniwersytetu w Ulm porównywali wyniki serii lekcji gramatyki w dwóch grupach dziesięcioletnich dzieci. W pierwszej grupie dzieci zaczynały lekcję gramatyki od piosenek, rymowanek i zabaw ruchowych w kole, w drugiej przeprowadzano lekcję gramatyki bez zabaw i piosenek. Wyniki w grupie dzieci,

⁹ Psycholog kanadyjski badający zwłaszcza społeczno-kognitywne aspekty procesu uczenia się. Podkreśla on między innymi decydujące znaczenie osobowego wzoru do naśladowania w każdym procesie uczenia się.

¹⁰ Więcej na temat ostatnich wyników badań nad kształtowaniem się mózgu w pierwszych latach życia por. Ch. Rittelmeyer, *Dzieciństwo w opresji...*, dz. cyt.; R. Patzlaff, *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, tłum. B. Kowalewska, Kraków 2008; G. Hüther, *Kształcenie metakompetencji i funkcji ludzkiego Ja w okresie dzieciństwa* [w:] A. Neider (red.), *Edukacja...*, dz. cyt. oraz Ch. Rittelmeyer, *O znaczeniu dzieciństwa. Aspekty ciała i duszy w edukacji* [w:] A. Neider (red.), *Edukacja...*, dz. cyt.

¹¹ Por. Ch. Wiechert, *Opvoeding en moderne cultuur*, „Vrije Opvoedkunst” 2009, Nr 3. Obszerniej na ten temat: P. Schneider, H. Buddemeier (Hrsg.), *Waldorfpädagogik und staatliche Schule*, Stuttgart 2005; J. Bauer, *Lob der Schule. 7 Rezepten für Schüler, Lehrer und Eltern*, Hamburg 2007.

które rozpoczynały od zabaw ruchowych, piosenek i rymowanek, były dużo lepsze niż u dzieci, które przez cały czas siedziały bez ruchu w ławkach.

W Bremie dwie szkoły podstawowe eksperymentowały z elementami waldorfskich metod nauczania, między innymi z nauczaniem w cyklach¹². Codzienną lekcję główną rozpoczynano – podobnie jak w szkołach waldorfskich – od śpiewu, zabaw w kręgu, gry na flecie i tym podobnych zajęć. Dzieci poweselały, poprawiła się atmosfera w klasie, zwiększyła się aktywność podczas lekcji i poprawiły wyniki nauczania. Gdy eksperyment się zakończył, dzieci protestowały i twierdziły, że teraz będzie im trudno uczyć się dalej „bez tych wszystkich rzeczy”.

Innym tematem, który zajmuje centralne miejsce w pedagogice waldorfskiej, jest troska o sprawne postrzeganie zmysłami. W pierwszych latach życia dziecka najważniejsze jest zwracanie uwagi na właściwy rozwój zmysłów zorientowanych na postrzeganie własnego ciała, to znaczy zmysłów: dotyku, życia, ruchu i równowagi (por. podrozdział „Troska o dobrą jakość wrażeń zmysłowych”, s. 38). Ma to podstawowe znaczenie dla całego rozwoju i dalszego życia, decyduje o odporności psychicznej człowieka oraz o jakości jego kontaktów z ludźmi i światem.

Psycholodzy i psychiatrzy stwierdzają w ostatnich latach alarmujący wzrost zarówno zaburzeń percepcji zmysłowej, jak i mowy już u dzieci w wieku przedszkolnym¹³. Powróć jeszcze do tego tematu.

Przedstawione w części VI książki zabawy paluszkowe są szczególnie wartym polecenia i bardzo lubianym przez dzieci sposobem jednoczesnego aktywowania zmysłu dotyku, usprawniania małej motoryki oraz rozwoju mowy. Są one zarazem znakomitym ćwiczeniem, budującym mocny fundament pod umiejętność sprawnego myślenia po osiągnięciu wieku szkolnego.

Przedstawione wyżej wybrane przykłady zasad waldorfskiej sztuki wychowania w przedszkolu i nauczania w szkole dobrze sprawdziły się w blisko stuletniej praktyce i jak się okazuje, mogą być pomocne w przyszłych pedagogicznych poszukiwaniach. W następnych rozdziałach zajmę się praktyczną pedagogiką małego dziecka.

¹² Więcej na ten temat na przykład w: H. Eller, *Nauczyciel wychowawca...*, dz. cyt., rozdział: „Zajęcia główne i zasada cykliczności”.

¹³ Por. na przykład H. Köhler, *O dzieciach lękliwych, smutnych i niespokojnych. Duchowe podstawy praktyki wychowawczej*, tłum. B. Kowalewska, Kraków 2009; R. Patzlaff, *Zastygłe spojrzenie...*, dz. cyt.; tegoż, *Medienmagie oder die Herrschaft über die Sinne*, Stuttgart 1999 oraz tegoż, *Spracherfall und Aggression*, Stuttgart 1994; Ch. Rittelmeyer, *Wozu lernen mit allen Sinnen?*, „Bildung und Erziehung” 2001, Nr. 54; W. Auer, *Sinnes-Welten. Die Sinne entwickeln, Wahrnehmung schulen, mit Freude lernen*, München 2007; M. Glöckler (Hg.), *Die Würde des kleinen Kindes. Pflege und Erziehung in den ersten Lebensjahren*, Dornach 2000; D. Kamper, Ch. Wulf, *Das Schwinden der Sinne*, Frankfurt am Main 1984; H. Kükelhaus, R. zur Lippe, *Entfaltung der Sinne*, Frankfurt am Main 1982; S. Palmer, *Toxic Childhood*, London 2006; M. Winterhoff, *Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit*, Gütersloh 2008.

Pierwszy rok życia

„Skąd się biorą dzieci?” – pytają maluchy. Dawniej dorośli odpowiadali: „Bocian je przynosi”. A inni dorośli dodawali: „Czasem można znaleźć dzieci na polu między główkami kapusty”.

Teraz dorośli już tak nie odpowiadają na pytania maluchów. A to może szkoda, bo dla małego dziecka bardziej istotne i – w jego świecie – prawdziwsze od wywodów na temat anatomiczno-fizjologicznych tajemnic brzucha mamusi są obrazy zawarte w obu tych dawnych odpowiedziach dotyczących pochodzenia istoty ludzkiej.

Dzieci zstępują do nas ze świata duchowego, spod skrzydeł aniołów. Znakomicie wyraża to obraz ptaka: wielkiego, majestatycznie poruszającego się w locie, odzianego w śnieżną biel, w czerwień i odrobinę czerni. Dzieci pragną zamieszkać we własnym „ziemskim” ciele – oddaje to obraz krzepkiej, rosnącej blisko ziemi rośliny.

Tuż po urodzeniu dziecko jest rzeczywiście istotą z zupełnie innego świata. Przychodzi na świat z bezkresnym oczekiwaniem dobra i z bezgranicznym zaufaniem. Przyjrzyjmy się gestowi rozwartych ramion niemowlęcia, wyrazowi jego oczu.

Czy świat i ludzie sprostają tym oczekiwaniom?

Pierwszą rzeczą, jakiej można życzyć świeżo upieczonym rodzicom, jest to, aby udało się im na kilka dni *zatrzymać czas*, aby nie dali się od razu porwać w wir spraw „niecierpiących zwłoki”, telefonów do krewnych i znajomych, pragnących natychmiast osobiście składać życzenia i przychodzić z wizytami. W tych pierwszych dniach małeńki człowiek promieniuje tak potężnym, nieziemskim blaskiem, że zdaje się wypełniać sobą cały pokój. Wdzięczność, cisza, zadziwienie pasują do takich wychylonych ku wieczności chwil.

Patrzeć, słuchać, być.

Tak blisko nas jak tuż po urodzeniu nie będzie dziecko już nigdy potem. Jeśli rodzicom uda się w tych wyjątkowych dniach ochronić intymność małeńkiego świata wokół noworodka, to zachowają na zawsze w sercu coś z nastroju innej dymensji, jakieś okruchy nieziemskiego blasku, jaki wnosi w nasz świat małeńki człowiek.

Niemal każdy rodzic jeszcze przed narodzinami dziecka zadaje sobie pytanie: jak postępować – zwłaszcza w pierwszych latach – i o co przede wszystkim zadbać, aby wychowywać dziecko w sposób najlepszy z możliwych? Po jego narodzinach pytanie to nabiera palącej aktualności i może się stać nawet źródłem ustawicznego stresu, bo kogo tu słuchać, jaka teoria pedagogiczna jest obecnie uznana za słuszną, jak w morzu poradników, ofert nacierających z mediów, zaleceń ekspertów, rad krewnych i przyjaciół wybierać to, co jest właściwsze dla dziecka i dla całej rodziny?

Ogólna rada, jaką można dać rodzicom szukającym odpowiedzi na takie pytania, byłaby moim zdaniem następująca: wybierajmy sposoby najprostsze, dbajmy o atmosferę ciepła i bezpieczeństwa, o zachowanie stałego rytmu i o dobrą jakość wrażeń zmysłowych.

Dla rodziców świadomie poszukujących indywidualnych dróg wychowawczych – które na ogół wcale nie są szerokimi i ludnymi gościńcami – znacznie ważniejsze od znajdowania szybkich i gotowych odpowiedzi są zawsze stawianie pytań i cierpliwość, ponieważ na odpowiedzi trzeba zwykle czekać.

Najistotniejsze pytania i najciekawsze odpowiedzi dotyczą zresztą nas samych jako wychowawców. Chodzi w nich o sztukę balansowania między pozbawioną samorefleksji czułościowością a intelektualnym chłodem, a więc o pełen miłości dystans, o zdolność do realnej oceny własnych planów i oczekiwań wobec dziecka oraz – *last but not least* – o umiejętność obserwacji dziecka i właściwego rozumienia sygnałów, jakie od niego nadchodzą.

W pierwszych tygodniach życia niemowlę zmienia się właściwie z dnia na dzień. W biegu szybko upływających godzin dnia powszedniego warto jest wyznaczać choćby tylko pięciominutowe „wysepki innego czasu”, po to by pochylić się z kimś bliskim nad kołyską i w spokoju popatrzeć: jakie jest teraz to nasze dziecko? Jaką nową zmianę czy zagadkę przyniósł ten dzień?

Ale i o ciało trzeba zadbać. Im młodsze dziecko, tym istotniejsza jest pielęgnacja ciała¹⁴. Na pierwsze miejsce w pielęgnacji ciała niemowląt wysuwa się troska o zapewnienie dostatecznego ciepła. Brzmi to być może staroświecko, a jednak wieloletnia praktyka lekarzy antropozoficznych i personelu pielęgniarskiego w poradniach specjalistycznych dla dzieci wykazuje, że bardzo wiele przejściowych, a także chronicznych dolegliwości u dzieci można usunąć, gdy większą uwagę będzie się zwracać na zapewnienie fizycznego ciepła.

¹⁴ Bardziej szczegółowe omawianie pielęgnacji, zagadnień zdrowotnych i pedagogicznych związanych z wychowaniem małych dzieci wykraczałoby daleko poza ramy tematyczne tej książki. Znakomitym kompendium medyczno-pedagogicznym, dla którego punktem wyjścia są zainspirowane przez Steinera medycyna antropozoficzna i pedagogika waldorfska, jest książka dwóch lekarzy pediatrów: W. Goebel, M. Glöckler, *W trosce o dziecko. Poradnik medyczno-pedagogiczny. Omówienie chorób, warunki zdrowego rozwoju, wychowanie jako profilaktyka chorób*, tłum. E. Waśniewska, Gdynia 1996.

W łonie matki dziecko przebywa w stałej temperaturze trzydziestu siedmiu stopni Celsjusza. Po narodzinach niemowlę musi dzięki zabiegom pielęgnacyjnym rodziców nauczyć się samo utrzymywać stałą temperaturę własnego ciała. Dokona się to dopiero między piątym a dziewiątym miesiącem życia. W pierwszych miesiącach jest zatem całkowicie zależne od tego, co otrzymuje z otoczenia. Ciepło, którego dziecko nie musi samo wytwarzać i które jest dostarczane z zewnątrz, oznacza dla niego zysk: służy bowiem wzrostowi organizmu. Ważnym sygnałem dla osoby pielęgnującej niemowlę są zimne stopy. Stopy i dłonie powinny być ciepłe. Może w tym pomóc dobrze zabezpieczony przed wyciekaniem i owinięty w ręcznik termofor w rogu kołyski, dodatkowa wełniana koszulka czy wełniany kocyk. Nie znaczy to oczywiście, że należy kierować się hasłem „im cieplej, tym lepiej”. (Rozgrzany, spocyny karczek sygnalizuje, że dziecku jest za ciepło!). Nadmiar ciepła kumuluje się i może być bardzo niebezpieczny. Kumulacja ciepła może nastąpić jednak przede wszystkim pod kołderką z tworzywa syntetycznego. Zarówno ubranka, jak i kołderki, beciki czy kocyki z włókien syntetycznych bardzo stanowczo zatem odradzam!

Lekarze holenderscy zalecają rodzicom naukę sprawdzania ciepłoty ciała niemowląt za pomocą dłoni. Przez pierwsze dziesięć–czternaście dni mierzymy temperaturę noworodka termometrem i po odczytaniu wyniku badamy ciepłość dotykiem dłoni. Już po kilku dniach dłonie „wiedzą”, jaką dziecko ma temperaturę. Po wielokrotnym stwierdzeniu, że wyniki się zgadzają, termometr przestaje być potrzebny. Jest to wygodna i przede wszystkim także miła metoda.

Podobnie ma się rzecz z innymi sygnałami, które nadchodzą od dziecka, na przykład z płaczem. Obserwując dziecko, uczymy się rozróżniać różne rodzaje płaczu. Dziecko zmęczone płacze inaczej niż dziecko, które coś boli. W ciągu pierwszych tygodni, a nawet kilku miesięcy przewód pokarmowy dziecka uczy się trawić pokarm. Skurcze jelit są więc czymś zupełnie normalnym i z całą pewnością nie od razu trzeba wkraczać do akcji z innym rodzajem pokarmu. Ciepły okład z naparu rumianku na brzuszek, parę łyków letniej herbatki z rumianku bądź kopru włoskiego, delikatny masaż całego ciała i brzuszka są na ogół wystarczającą pomocą.

Bardzo ważne jest również, aby nie przyzwyczajać niemowlęcia do zasypiania w ramionach matki bądź ojca. W pierwszych tygodniach życia zdarza się bardzo często, że dziecko zasypia natychmiast, gdy nasyci głód. Jednak w miarę upływu czasu, gdy granica między snem a czuwaniem staje się wyraźniejsza, powinno się stopniowo nauczyć zasypiania we własnym łóżeczku.

Skóra noworodka jest mniej więcej pięć razy cieńsza od skóry dorosłego człowieka i dlatego tak silnie reaguje na wszystkie bodźce z zewnątrz. Pielęgnacja ciała dziecka za pomocą dobrych olejków, kremów i płynów do kąpieli nie tylko odpręża i harmonizuje, lecz również zapewnia skórze osłonę¹⁵.

¹⁵ Szczególnie ważne jest przy tym, by kosmetyki, których używamy do pielęgnacji ciała małego dziecka, pochodziły z surowców roślinnych wyprodukowanych w uprawach ekologicznych oraz

Ciepło i osłona są konieczne, aby małe dziecko mogło się dobrze czuć we własnym ciele. U niemowlęcia ciepło fizyczne i emocjonalne spletają się w nierozłączną całość. Na przykład warunkiem doznania ciepła płynącego z pełnego miłości dotknięcia dłoni osoby dorosłej jest dające dobre samopoczucie ciepło fizyczne, a oprócz osłony, jaką zapewnia ciepłe i wygodne ubranko, źródłem doznania „bycia pod osłoną” jest przytulne otoczenie: delikatne, pastelowe barwy ścian, zasłon, przedmioty z naturalnych materiałów i na przykład reprodukcja Madonny Sykstyńskiej Rafaela, otulającej Dzieciątka i całą Ziemię swym obszernym, miękko opadającym płaszczem. Ale najważniejsze pozostają oczywiście zawsze płynące z serca pieszczoty i uważna obecność osoby dorosłej.

Bardzo istotny jest sposób, w jaki dotykamy małego dziecka. Uważne i delikatne dotknięcie ma zupełnie inną jakość niż mechanicznie wykonana czynność pielęgnacyjna. Nawet zmiana pieluszki może być chwilą intensywnego kontaktu. Małe dziecko bardzo wyraźnie odczuwa, kiedy uwaga osoby pielęgnującej jest na nim skupiona podczas tego rodzaju błażej czynności, a kiedy tak nie jest i jej myśli błądzą zupełnie gdzie indziej.

Ubranie wspomaga ludzką skórę w pełnieniu jej funkcji. Dla małego dziecka powinno być rzeczywiście drugą skórą, która chroni, ociepla, a zarazem „oddycha”. Warunki te najlepiej spełniają: wełna, jedwab i bawełna. Szczególnie warte zalecenia są delikatne koszulki, kamizelki, rajstopy, skarpetki i sweterki z wełny. Wełna nie przyciąga brudu, nie trzeba jej prać zbyt często, wystarczy regularne wietrzenie. Z wełny można też zrobić na drutach majteczki zakładane na pieluchy. Najlepiej nadaje się do tego celu przędza naturalna, jeszcze niepoddana odtłuszczeniu. Wełna chroni zarówno przed nagłą utratą ciepła, jak i przed jego nadmiarem, przepuszcza powietrze i bardzo dobrze wchłania wilgoć. Te same zalety ma jedwab. Jedwabne trykoty – na przykład na koszulki – są znakomitym materiałem, zwłaszcza na lato. Trzecim z wartych polecenia materiałów jest oczywiście bawełna, a zwłaszcza produkowana w sposób przyjazny dla otoczenia ekobawełna¹⁶.

Bardzo ważną częścią garderoby najmłodszych są czapeczki z jedwabiu, z cienkiej przędzy wełnianej lub z bawełny. Główka niemowlęcia (wielka w porównaniu z resztą ciała, z otwartymi ciemiączkami i często jeszcze bez włosów) bardzo szybko traci ciepło. Czapeczka chroni przed utratą ciepła, a jednocześnie osłania przed nadmiarem bodźców.

biodynamicznych, na przykład firmy Weleda. Zainteresowanych odsyłam na strony internetowe: www.organeo.pl oraz www.aptekanet.pl.

¹⁶ Nie bez znaczenia dla skóry – zwłaszcza dla skóry dzieci najmłodszych – są poza tym płyny i proszki używane do prania odzieży. Najdelikatniejsze i najbardziej dziecięcej skórze przyjazne są ekologiczne płyny do prania dostępne w sklepach ze zdrową żywnością. Zainteresowanych odsyłam także na następujące strony internetowe: www.ekologiczny.pl; www.ekobaby.pl; www.lotties.pl.

Organizm dziecka musi się również nauczyć rytmu: rytmu przyjmowania pokarmu i trawienia, rytmu snu i czuwania. Nowo narodzone dziecko śpi około osiemnastu–dwudziestu godzin na dobę. Po roku jest to około czternastu godzin (z czego dwie–trzy godziny przypadają na sen w ciągu dnia). Wytworzenie się pod koniec pierwszego roku życia stałego rytmu, to znaczy przyzwyczajenie się do snu, czuwania i przyjmowania posiłków o ustalonych porach, ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju dziecka.

Stale punkty w porządku dnia są dla małego dziecka absolutną koniecznością. Realizowanie tego nie jest łatwe we współczesnych rodzinach, w których rodzice pracują. Tempo życia jest coraz szybsze i mnożą się różnego rodzaju pokusy, aby zrezygnować z ustalonego porządku dnia. A jednak jest to jedna z najważniejszych zasad w wychowaniu małych dzieci. Długotrwałe lekceważenie owej zasady wobec najmłodszych prowadzi nieuchronnie do różnego rodzaju zaburzeń. Nie znaczy to oczywiście, że nie można od czasu do czasu robić wyjątków. Pedanterii należy się z całą pewnością wystrzegać nie tylko w wychowywaniu dzieci, ale i we wszystkich innych dziedzinach życia. Zachowanie zdrowego rytmu i umiaru we wszystkim dopuszcza natomiast „akcje specjalne”!

W odniesieniu do najmłodszych dzieci nie chodzi zresztą na ogół o odstępstwa od znanych im zasad postępowania, ale raczej o umiejętność oceny przez osobę dorosłą właściwego momentu i właściwego sposobu reakcji na sygnały nadchodzące od dziecka.

Często zdarza się tak, że gdy tylko dziecko zacznie nieco kwilić, rodzice biegają natychmiast do kołyski czy kojca, gotowi porwać na ręce, tulić, karmić i spieszyć z pomocą. W tym miejscu trzeba stwierdzić, że płacz należy po prostu do wieku niemowlęcego i sygnalizuje wiele różnych stanów czy rodzajów niezadowolenia. Może warto najpierw chwilę odczekać i zastanowić się, co może on w danej chwili oznaczać. Być może niemowlę będzie potrafiło samo rozwiązać swój (niewielki) problem i tej szansy nie należy mu odbierać. Natychmiastowe pocieszanie niesie ze sobą jeszcze inne ryzyko. Pocieszanie małego dziecka, które właściwie jest zmęczone i chce spać, sprawia, że maluch zamiast zasnąć, rozbudza się i wpada w stan podniecenia, który właśnie uniemożliwia mu zaśnięcie.

Nadmiar wrażeń w ciągu dnia prowadzi do zaburzeń rytmu snu i czuwania już u niemowląt. Lekarze sygnalizują, że alarmująco szybko rośnie liczba małych dzieci, które chronicznie śpią za mało, ich sen nie jest snem głębokim, lecz raczej rodzajem drzemki. Przyczyn tego niepokojącego zjawiska należy ich zdaniem szukać przede wszystkim w nadmiarze wrażeń i braku stałego rytmu dnia.

A oto kilka czynników ułatwiających małemu dziecku zaśnięcie: ograniczenie wrażeń w godzinach wieczornych, dodanie do wody, w której kąpiemy dziecko, kilku kropel nagietkowego lub lawendowego płynu do kąpieli, zasłonka („baldachimek”) nad kołyską czy łóżeczkiem w postaci jednobarwnej chusty w jasnym, pastelowym odcieniu, najlepiej bez wzoru, na przykład z jedwabiu czy lnu, oraz zapewnienie

dostatecznego ciepła. Bardzo ważny jest – również dla starszych dzieci – niezbyt długi, ale powtarzany rzeczywiście co wieczór, zawsze taki sam „rytuał dobranocowy”: na przykład kołysanka, a w wypadku starszych dzieci – niedługa baśń lub inna opowieść, a potem modlitwa lub sentencja.

Stanowczo odradzam przykrywanie niemowląt luźno ułożonymi kołderkami lub kocami oraz wkładanie do łóżeczka poduszek czy dużych pluszowych zabawek, bo dziecko może się przesunąć, tak że główka znajdzie się pod kołderką czy poduszką. Można temu zapobiec przez naciągnięcie takiego okrycia i mocne podwinięcie pod materac. Malucha należy układać w nogach łóżeczka, jeśli jest ono dla niego jeszcze za duże. To uniemożliwi wsunięcie się główki pod kołdrę. Innym rozwiązaniem jest oczywiście zakładanie dziecku śpiworka.

Od mniej więcej piętnastu lat w wielu krajach europejskich i w USA powraca się do metody zawijania niemowląt w tradycyjne powijaki¹⁷. Badania przeprowadzone w USA, Niemczech i w Holandii wykazały, że metoda ta jest dla dziecka nie tylko bezpieczniejsza (dziecko śpi na plecach i nie może się odwrócić), lecz również zapewnia mu spokojniejszy i dłuższy sen. Zawijanie w powijaki okazuje się bardzo dobrym sposobem, gdy niemowlęta (na ogół w wieku od trzech tygodni do sześciu miesięcy, a czasem znacznie dłużej) bardzo dużo płaczą, są nadpobudliwe, śpią o wiele za krótko i zbyt płytko. Opisanie tej metody (wraz z jej indywidualnymi modyfikacjami, zmianami w stosowaniu w zależności od rozwoju motorycznego dziecka oraz z podaniem ewentualnych przeciwwskazań) wymagałoby jednak oddzielnej publikacji¹⁸, dlatego ograniczam się do wzmianki o jej istnieniu i szybko rosnącej popularności.

Po trwającej kilka dziesięcioleci tendencji do bardzo wczesnego odstawiania niemowląt od piersi i przechodzenia na „nowoczesne” mleczka i gotowe odżywki, powraca się powszechnie do tego, co wiedzano zawsze, a mianowicie do przekonania, że najlepsze dla dziecka w pierwszych miesiącach życia jest mleko matki.

O ile tylko jest to ze względów medycznych możliwe, usilnie doradza się młodym matkom, aby karmiły piersią i nie zaprzestawały tego, gdy pojawią się (przejściowe) problemy¹⁹. Lekarze antropozoficzni są natomiast zdecydowanie przeciwni

¹⁷ Słowo „powijaki” oznacza właściwie dość wąski pas płótna, służący – w Europie dawniej, a w wielu krajach azjatyckich oraz południowoamerykańskich nadal – do spowijania niemowląt wraz z rączkami. Powijaki w nowym znaczeniu to kwadratowe lub prostokątne chusty z niezbyt grubej bawełny, na przykład z flaneli. W tym znaczeniu używa się czasem również słowa „becik”. Pozostaję jednak przy słowie „powijaki”, jako że becik kojarzy się przede wszystkim z rodzajem grubej, pikowanej, złożonej na pół kołderki, a nie o to tu chodzi.

¹⁸ Por. na przykład: R. Blom, *Regelmaat en inbakeren. Voorkomen én verhelpen van huilen en onrust*, Zeist 2003; teżej, *Inbakeren brengt rust. Een handleiding voor het inbakeren van je kind*, Zeist 2001 (broszura wydana przez Weleda Nederland NV).

¹⁹ W Polsce propagowaniem karmienia piersią zajmuje się między innymi Komitet Upowszechniania Karmienia Piersią. Por. też www.laktacja.pl oraz www.poradnialaktacyjna.pl. Od kilku lat ist-

przedłużaniu karmienia piersią w drugim roku życia, to znaczy w okresie, gdy dziecko zaczyna już chodzić. Ten tak niesłychanie ważny w pierwszych miesiącach i piękny kontakt z matką w drugim roku życia zaczyna bowiem utrudniać dziecku uzyskanie samodzielności (wstawanie i nauka chodzenia są pierwszymi wyrazami owego dążenia do samodzielności!). W praktyce oznacza to, że mniej więcej między dziewiątym a dwunastym miesiącem życia pokarm matki powinien być całkowicie zastąpiony innymi rodzajami pożywienia.

Mleko matki zaspokaja wprawdzie w pełni potrzeby organizmu niemowlęcia do szóstego miesiąca życia, niemniej zaleca się już od czwartego–piątego miesiąca stopniowe wprowadzanie (poczynając od jednej–dwóch łyżeczek) surowych utartych o w o c ó w, na przykład jabłek, oraz ugotowanych i przetartych przez sito bądź zmiśkowanych w a r z y w. (Wcześniejsze podawanie soków owocowych i warzywnych nie jest potrzebne, o ile dziecko dostaje pokarm matki).

Niezwykle ważna jest przy tym biologiczna jakość pożywienia przeznaczonego dla najmłodszych. Jeśli tylko jest to możliwe, małe dzieci (i nie tylko one!) powinny spożywać produkty żywnościowe wyprodukowane bez użycia nawozów sztucznych, pestycydów i konserwantów, barwników, dodatków smakowych i aromatyzujących. Dla dobrego wykształcenia się zmysłu smaku najlepiej podawać przez kilka kolejnych dni ten sam rodzaj warzyw lub owoców i dopiero potem przechodzić do nowego. Neutralnym i dobrze przyswajalnym warzywem jest marchewka, od niej można rozpocząć²⁰. Poczynając od szóstego miesiąca wprowadza się kleiki i kaszki zbożowe. Jeśli dziecko nie jest już w tym okresie karmione piersią lub jest przystawiane do piersi jedynie rano i wieczorem, wprowadza się oprócz tego stopniowo przetwory mleczne, zwłaszcza z kwaśnego mleka, takie jak jogurt. Kleikami, grysikami i mączkami zbożowymi zagęszcza się codzienne porcje warzyw oraz owoców, można je też dodawać do produktów mlecznych. Do codziennej porcji warzyw dodaje się poza tym łyżeczkę dobrej oliwy z pierwszego tłoczenia na zimno. Chleb zaczyna uzupełniać pożywienie od mniej więcej ósmego miesiąca²¹

nieje też inicjatywa Szpital Przyjazny Dziecku (SzPD), obejmująca szpitale, w których wspomagają się informacją i praktyczną pomocą kobiety pragnące karmić piersią. Obecnie (sytuacja z maja 2010 roku) tytuł Szpitala Przyjaznego Dziecku przyznano sześćdziesięciu ośmiu szpitalom w Polsce.

²⁰ Oprócz marchewki na „codzienną jarzynkę” nadają się znakomicie: brokuł, kalafior, dynia, kabaczek, pasternak, fasolka szparagowa, zielony groszek. Innymi warzywami, takimi jak: buraki, szpinak i endyvia – ze względu na wysoką zawartość azotanów (nitratów) – lepiej wzbogacać jadłospis najmłodszych jedynie od czasu do czasu. Trzeba tu dodać, że wysoką zawartość azotanów wykazują przede wszystkim rośliny uprawiane na glebie nadmiernie nawożonej, a nie warzywa wyprodukowane metodą ekologiczną bądź biodynamiczną.

²¹ Opieram się tu na publikacjach lekarzy holenderskich, a przede wszystkim na dwutomowym poradniku: P. Bom, M. Huber, *Groeiwijzer van nul tot één jaar. Voeding en verzorging*, Zeist 1994 oraz P. Bom, M. Huber, *Groeiwijzer van één tot vier jaar. Verzorging en opvoeding*, Zeist 1997. Obszerne omówienie tego samego tematu można znaleźć we wspomnianej już wyżej publikacji: W. Goebel, M. Glöckler, *W trosce o dziecko...*, dz. cyt.

(więcej informacji na temat żywienia małych dzieci można znaleźć w podrozdziale „Odżywianie”, s. 54).

W pierwszych sześciu tygodniach życia rytm biologiczny dopiero u dziecka powstaje. Ważne jest wtedy po prostu, żeby mleko płynęło. Karmi się tak, jak można, jak samo się układa. Zwykle dziecko zgłasza się do karmienia mniej więcej co trzy, a potem co cztery godziny. Pomiędzy szóstym tygodniem a trzecim miesiącem życia powinno wytworzyć już własny rytm, matka zaś może mu w tym dopomagać.

Niewielkie wahania w rytmie są zjawiskiem zupełnie normalnym. Czasem dziecko śpi tak smacznie i głęboko, że budzi się na karmienie nieco później, czasem, ewidentnie wygłodniałe, zgłasza się wcześniej. Zbyt częste dawanie piersi („aby pocieszyć”) oznacza chroniczny stres dla przewodu pokarmowego niemowlęcia, a poza tym utrudnia lub wręcz uniemożliwia matce rozumienie sygnałów nadchodzących od dziecka (czy płacze, bo jest głodne, czy chce, żeby je pocieszyć, a może raczej powinno spać?). Prowadzi to nierzadko do wytworzenia się typu niemowlęcia, które zdecydowanie za mało śpi, często płacze, jest właściwie chronicznie zmęczone, a nie potrafi regenerować sił snem długim i głębokim. Stały rytm karmienia i snu jest więc bardzo istotną pomocą dla obojga: dla dziecka i dla matki.

Niemowlę odbiera jakość wszystkich wrażeń nadchodzących ze świata z niesłychaną intensywnością, jego zmysły są jak otwarte na oścież bramy. Można wręcz powiedzieć, że jest jednym wielkim narządem zmysłowym. To, co postrzega, wchłania całym swym jestestwem, jest niejako wydane na pastwę wrażeń, bez żadnej możliwości nabrania do nich dystansu czy filtrowania ich, jako że te umiejętności pojawiają się dopiero wraz z myśleniem. Widzi, słyszy i czuje wszystko jednocześnie. A ponieważ jest tak otwarte i wrażliwe, reaguje całym swoim ciałem: oddechem i krwioobiegim, układem trawiennym. Wrażenia zmysłów wnikają aż do narządów wewnętrznych i współuczestniczą w ich kształtowaniu się.

Oczywiście nie mamy wpływu na wszystko, co dociera do dziecka z otoczenia. W domu możemy natomiast zatroszczyć się o znaczne ograniczenie ilości wrażeń i o dobrą jakość tego, co dla dziecka świadomie wybieramy. Zainteresowanie światem i umiejętność skoncentrowania się na jednej rzeczy ćwiczy dziecko najlepiej, gdy ma wokół siebie niewiele przedmiotów: dwie lub trzy zabawki w kojcu jednocześnie, nie więcej. Dopiero wtedy dziecko będzie potrafiło skupić uwagę i dobrze poznać każdą z nich. Można na przykład po każdym karmieniu kłaść do kojca inną zabawkę, dzięki czemu niemowlę będzie mogło poznawać rozmaite formy, różną jakość materiałów, z jakich są zrobione. Wybierając zabawki, używajmy do oceny nie tylko oczu, lecz także innych zmysłów. Zbadajmy, jakie są w dotyku, gdy przesuniemy po nich dłoń, jak pachną, jaki wydają dźwięk, gdy lekko w nie uderzymy lub gdy spadną z niewielkiej wysokości.

Małe dziecko przeżywa doznania zmysłowe nie jako odgraniczone od siebie wrażenia wizualne, akustyczne, dotykowe czy inne, lecz niejako syneste-

zyjnie. Tony mają barwy, poruszają się i przeobrażają w przestrzeni, mogą nawet dotykać. Dotyk stwarza barwy i dźwięki, barwy mają także zapachy. Jest więc w dziecięcych doznaniach jakaś totalność, jednoczesność i tajemniczość. Dla ludzi dorosłych są to stany wyjątkowe, najlepiej znane ludziom nadwrażliwym, chorym i artystom.

Źródłem ciekawych i pouczających przeżyć może się stać dla każdego rodzica i wychowawcy wciąż ponawiane ćwiczenie przeżywania świata na sposób wczesnodziecięcy. Możemy na przykład od czasu do czasu przyglądać się nurtowi rzeki płynącej pod mostem, płomieniom ogniska, roztopiać się wzrokiem w błękitie nieba i zażywać w nim uzdrawiającej „kąpieli”, intensywnie i bezrefleksyjnie wzywać się w lecącego ptaka czy biedronkę maszerującą po żdźbłe trawy.

Gdy nauczymy się choć troszkę wczuwać w takie stany przypominające świadomość wczesnodziecięcą i usiądziemy sobie spokojnie z dzieckiem na kolanach, aby popatrzeć – nic nie mówiąc – na przykład na leciutko poruszaną wiatrem gałązkę za oknem albo na kota myjącego sobie różowym języczkiem łapkę, to już dla nas obojga może się zacząć dziać bardzo wiele.

Robiąc mniej, powstrzymując w sobie chęć do działania, do bezustannej krzątania, robimy dla małego dziecka właśnie znacznie więcej...



Fotografia 3. Zabawa w przedszkolu. Zwierzątka z wełny śpią w zagrodzie

Kilka następnych lat: wybrane tematy

Uwagi ogólne

W całym życiu ludzkim pierwszy rok jest czasem najszybszego rozwoju i największych przeobrażeń. Po sześciu miesiącach dziecko waży aż dwa razy tyle co w chwili narodzin, po roku waga jest trzy razy większa niż u noworodka. Jakże wyęteżoną pracę dla całego organizmu oznacza tak szybki wzrost! Kolosalne skoki rozwojowe dokonują się podczas tego okresu w rozwoju motorycznym, w percepcji zmysłowej, w kontaktach z otoczeniem, położony zostaje także fundament pod rozwój mowy.

Bezradnie kwilące, przebiegające rączkami i nóżkami „zawiniątko”, leżące tam, gdzie je położyliśmy, zmieniało się w istotę, która zaczyna samodzielnie odkrywać świat.

Chwyta przedmioty, które ją interesują, aktywnie i na różne sposoby nawiązuje z nami kontakt, podnosi się i zaczyna stawiać pierwsze kroczki. Każde dziecko jest inne już w chwili swych narodzin, inne nawet w sposobie, w jaki przychodzi na świat. Indywidualność jego wyraża się w rodzaju dźwięków, jakie wydaje, w „stylu”, w jakim zabiera się do ssania piersi, w spojrzeniu. Niepowtarzalność każdej dziecięcej osobowości można bardzo wyraźnie zauważyć w rozwoju motorycznym, zwłaszcza gdy pod koniec pierwszego roku życia dziecko zaczyna przybierać pionową postawę ciała i chodzić. Bardzo wiele można się z takich obserwacji nauczyć.

Na ogół mamy skłonność do pospiesznego wyciągania wniosków, do odszukiwania w tabelach i na wykresach potwierdzenia, że dziecko rozwija się „normalnie”, że to czy owo robi lepiej bądź wcześniej, niż pokazuje „przeciętna rozwojowa”. A tymczasem najlepszą witaminą wspomagającą pomyślny i zdrowy rozwój jest – pod każdym względem i w każdej dziedzinie – rzeczywista akceptacja tego, że dziecko jest właśnie takie, jakie jest, że rozwija się we własnym tempie i na swój własny, niepowtarzalny sposób.

Radość wychowawcy, entuzjazm, akceptacja i humor współdziałają w najgłębszym sensie z siłami kierującymi wzrostem ciała fizycznego oraz z siłami duszy dziecka.

Z ogromnego zakresu tematycznego obejmującego pielęgnację i wychowanie w pierwszych latach życia wybieram – z konieczności – tylko niektóre zagadnienia, te, które wydają mi się najistotniejsze.

Zasadnicza linia postępowania z dziećmi dwuletnimi i z dziećmi w wieku przedszkolnym jest właściwie kontynuacją tego, o czym pisałam w poprzednim rozdziale. Najważniejsze pozostają: troska o ciepło, zarówno fizyczne, jak i emocjonalne, zachowanie stałego rytmu codziennych zajęć, snu i posiłków oraz dbanie o dobrą jakość tego, co dziecko otacza, co do niego dociera w postaci wrażeń zmysłowych.

Troska o dobrą jakość wrażeń zmysłowych

Rudolf Steiner wyróżnia aż dwanaście jakości, w których człowiek postrzega świat. Nazywa je wszystkie zmysłami, ponieważ są to zdolności umożliwiające zdobywanie wiedzy bezpośredniej (to znaczy bez pośrednictwa myślenia) o jakościach otaczającego świata. Owych dwanaście bram dających dostęp do świata można podzielić na trzy grupy: na tak zwane zmysły dolne, czyli cielesne, zorientowane na postrzeganie własnego ciała (zmysł dotyku, życia, ruchu i równowagi); zmysły środkowe, postrzegające niejako sferę graniczną między poznającym podmiotem a światem zewnętrznym (zmysł wzroku, ciepła, węchu i smaku) oraz zmysły wyższe, nazywane też społecznymi, to jest takie, które są ukierunkowane na drugiego człowieka (są to zmysły: słuchu, słowa, myśli oraz Ja).

Jednym z najważniejszych założeń steinerowskiej nauki o zmysłach jest stwierdzenie, że jedynie na solidnym fundamencie sprawnych i w pełni rozwiniętych w dzieciństwie zmysłów dolnych mogą się dobrze rozwinąć zmysły środkowe, związane ze sferą ludzkich uczuć, a także zmysły społeczne, wyrażające się w stosunku do innych ludzi i do świata przyrody. Takie na przykład cechy, jak: tolerancja, troskliwość, żywe zainteresowanie światem, empatia, sprawne i kreatywne myślenie, rozważa czy poczucie sprawiedliwości, mają szanse na pełny rozkwit, gdy w dzieciństwie – dzięki bogatym i różnorodnym doznaniom zmysłów – powstała po temu odpowiednia baza cielesna²².

Każde doświadczenie zmysłowe jest dla dziecka totalnym doświadczeniem samego siebie. W przypadku małego dziecka są to przede wszystkim zmysły ukierunkowane na postrzeganie własnego ciała i dlatego zajmę się nimi nieco bliżej.

W poprzednim rozdziale wspominałam już o tym, jak niesłuchanie istotne są dla niemowlęcia doznania zmysłu dotyku właśnie w pierwszych miesiącach

²² Więcej na ten temat na przykład w: H. Köhler, *O dzieciach lekliwych...*, dz. cyt.

życia. Uważny, pełen delikatności dotyk osoby pielęgnującej, masaż całego ciała po kąpiel, a także wygodne, „oddychające” ubranie z naturalnych materiałów, śpiwór ograniczający nadmierny niepokój nóżek i – dla niemowląt chronicznie za mało śpiących i dużo płaczących – chusty powijkaków, wszystko to umożliwia małej dziecku doznawanie fizycznej granicy pomiędzy własnym ciałem a światem. Dziecko starsze zaczyna samo poznawać świat dotykiem, badając przedmioty w swoim otoczeniu. Plastik jest zawsze taki sam: rozczarowuje. Nie tylko w dotknięciu, lecz także pod względem struktury, ciężaru czy zapachu. Przedmioty i zabawki z materiałów naturalnych, a także piasek, woda, kamienie, kasztany czy szyszki oferują możliwości doznań bez porównania bogatszych i bardziej różnorodnych i dlatego tak bardzo się je preferuje w pedagogice waldorfskiej.

Za pomocą zmysłu życia – zwanego także zmysłem vitalności – postrzegamy, jak przebiegają w naszym ciele procesy życiowe. Narzędziem postrzegającym stan tych procesów jest cały autonomiczny system nerwowy. U niemowlęcia zmysł ten, podobnie jak zmysł dotyku, działa już w chwili narodzin, lecz postrzega w sposób mało precyzyjny. Gdy małe dziecko jest syte, wyspane i nic mu nie dolega, ciało jego promieniuje błogością, ruchy są spokojne, gaworzenie oraz różne inne popiskiwanie i odgłosy wyrażają zadowolenie. Gdy coś się zmienia, na przykład gdy zaczyna doskwierać głód, wówczas zmieniają się ruchy dziecka i dźwięki, jakie wydaje. Tępy stają się zwykle wyższe, nabierają ostrości. Dziecko sygnalizuje zakłócenie stanu spokoju w organizmie. Upłynie jednak jeszcze długi czas, zanim nauczy się postrzegać obszar, w którym owo zakłócenie ma miejsce. Małe dziecko nie potrafi oczywiście zwerbalizować rodzaju nękania je dolegliwości, ale zarazem nieostro postrzega jej zasięg, raczej jako ogólny stan niezadowolenia. Gdy boli brzuszek, to w gruncie rzeczy boli cały świat.

Dzięki właściwemu funkcjonowaniu zmysłu życia zachowujemy mocną więź z własnym ciałem, możemy się z nim identyfikować. Zauważamy to dopiero wtedy, gdy jesteśmy chorzy lub krańcowo wyczerpani, na przykład gdy nie spaliśmy. Zaczynamy wówczas odczuwać własne ciało jak coś obcego, tracimy też „normalne” poczucie czasu. Niepełne postrzeganie własnego ciała (i często zmniejszona wrażliwość na ból) jest charakterystyczne dla ludzi cierpiących na autyzm. Stwierdza się tę cechę także u dzieci, które doznały jakichś traumatycznych przeżyć.

Właściwa troska wychowawców o pełny rozwój zmysłu życia, jako czułego instrumentu rejestrującego samopoczucie cielesne, umożliwia dziecku dobre zakotwiczenie się we własnym ciele.

Dwa pozostałe zmysły cielesne, które ściśle ze sobą współpracują i których funkcje się niejako uzupełniają, to zmysł ruchu oraz zmysł równowagi.

Dziecko rodzi się wprawdzie z umiejętnością wykonywania różnych ruchów, nie postrzega ich jednak; ruchy rącek i nóżek są chaotyczne i przypadkowe. Zmysł ruchu, umożliwiający postrzeganie własnych ruchów, jak też postrzeganie ruchów w świecie zewnętrznym, budzi się dopiero stopniowo w pierwszych miesiącach

życia. Narzędziem postrzegania tego zmysłu jest cały system mięśniowy. Dzięki niemu niemowlę uczy się rejestrować ruchy własnych rącek i nimi kierować.

Zmysłem ruchu postrzegamy nieustannie, co i w jaki sposób się w nas porusza. Gdy jako ludzie dorośli chodzimy, jeździmy na rowerze, zmywamy, tańczymy, wspinamy się po drabinie czy żonglujemy, to zawdzięczamy to nieustannej współpracy zmysłu ruchu ze zmysłem równowagi. O zależności między rozwojem motorycznym, a rozwojem mowy i – w latach późniejszych – sprawnością i kreatywnością myślenia wspominałam już w podrozdziale „Pedagogika waldorfska po czterdziestu latach istnienia” (por. s. 23 i nast.).

Dzieci dorastające współcześnie w krajach wysoko uprzemysłowionych zażywają o wiele za mało ruchu. Nadwaga i ciężkie uzależnienie od mediów ekranowych to tylko niektóre z zagrożeń wypływających z takiego trybu życia. Z szybkością epidemii szerzy się schorzenie objawiające się nadpobudliwością psychoruchową: ADHD. Rzeczywistą pomocą dla dzieci z ADHD nie jest podawanie rytaliny czy innych tłumiących objawy nadpobudliwości środków farmakologicznych, lecz rozwijanie zmysłu ruchu oraz innych zmysłów cielesnych²³. Waldorfska pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, która w zajęciach każdego dnia tak wielką wagę przywiązuje do rozwoju dużej i małej motoryki, może pod tym względem pełnić funkcję profilaktyczną i przyczyniać się do wyrównywania powstałych zaniedbań rozwojowych.

Narządy, którymi postrzega zmysł równowagi, są usytuowane w błędniku ucha. Są to tak zwany narząd przedsionkowy i trzy kanały półkoliste. Można powiedzieć, że tuż po urodzeniu dziecko jest całkowicie podległe siłom ciężkości. Pierwszym wyrazem ich przezwyciężania i zarazem budzenia się zmysłu równowagi jest u noworodka podnoszenie główki. Znacznie później, po mniej więcej sześciu miesiącach, przychodzi chwila, gdy uwalnia się kręgosłup: dziecko potrafi siedzieć bez oparcia. I wreszcie, po upływie następnych kilku miesięcy, całe ciało dziecka potrafi przybrać postawę pionową, dziecko zaczyna wstawać, a potem chodzić. Można powiedzieć, że w tym momencie udaje mu się całkowicie „przezwyciężyć” siłę ciężkości. Waży wprawdzie nadal – powiedzmy – dziesięć kilogramów, jednak gdy stoi i chodzi, nie postrzega wcale tego ciężaru.

Do uzyskania umiejętności stania i chodzenia konieczny jest przykład innych ludzi. Świadczą o tym dobitnie powszechnie znane historie wilczych dzieci²⁴. Dopóki żyły wśród wilków, nie potrafiły utrzymać się na nogach, czołgały się tylko i biegały na czworakach. Jednak po ich odnalezieniu i przygarnięciu przez ludzi udało się, po bardzo długim czasie i dzięki wciąż na nowo powtarzanym ćwiczeniom, umiejętności te w nich rozwinąć.

Każde dziecko uczy się chodzić na swój własny sposób. Niektóre dzieci są ostrożne: szukają różnego rodzaju asekuracji i podpórek, aż wreszcie, dopiero gdy osiągną pew-

²³ Por. na ten temat: H. Köhler, *O dzieciach lękliwych...*, dz. cyt.

²⁴ L. Malson (Hg.), *Die wilden Kinder*, Frankfurt am Main 1972.

ność, że opanowały arkana sztuki utrzymywania równowagi, zaczynają od razu dobrze chodzić bez pomocy i oparcia. Inne wybierają metodę prób i błędów. Wypuszczają się od razu na szerokie wody i wytrwale ćwiczą, nie zważając na bolesne upadki i guzy.

Warto w tym miejscu zauważyć, że jest to właściwie zadziwiające, iż u człowieka bardzo niewielka powierzchnia stóp zapewnia wystarczające oparcie tak znacznej masie ciała. Stojące na czterech łapach zwierzę dysponuje znacznie większą powierzchnią wsparcia. Pionowa postawa ciała oswobadza ręce, umożliwia orientację w przestrzeni, a jednocześnie daje człowiekowi uczucie bycia odrębnym Ja, uczucie posiadania niezależnej przestrzeni wewnętrznej.

Postrzeganie zmysłowe jest zawsze jednoczesną pracą różnych zmysłów, ich doznania splatają się w jedną wieloaspektową całość. Gdy dbamy u dziecka o zmysł dotyku, gdy zapewniamy mu dostateczne ciepło, swobodny, harmonijny ruch, to pielęgnujemy zarazem zmysł życia. Dotyczy to również innych zmysłów i wychowania w późniejszych latach. Gdy uczymy uważnego kosztowania potraw, starannego dobierania barw i pracy nad formą – podsuwając dobre jakościowo materiały i narzędzia, gdy dziecko maluje, rysuje czy lepi, pracuje w drewnie czy runie owczym – gdy uczymy je słuchania muzyki, śpiewu czy gry na instrumencie, to zawsze pracujemy nad rozwojem wielu różnych zmysłów jednocześnie.

Zabawa i zabawki

Wszystko, co małe dziecko robi – bezustannie, każdego dnia od nowa wykonywane ćwiczenia – jest zabawą oraz zarazem podróżą odkrywczą, służącą poznawaniu świata i własnego ciała. Jakże niespożyta jest energia, z którą bada każdy przedmiot, jakże potężna radość, jakiej przy tym doznaje!

Z dziecięcą wolą skierowaną ku poznawaniu otoczenia związana jest nierozłączne nieodparta potrzeba naśladowania. Dziecko potrafi tylko w jeden sposób odpowiadać na wrażenia nadchodzące ze świata: chce powtarzać wszystko, co widzi i słyszy. Jeśli ktoś klaszcze, małe rączki same składają się do klaskania, kiedy mama zamiata, gotuje czy zmywa, maluch rwie się cały do szczotki, łyżki czy zmywaka: żeby pomagać, żeby „też tak robić”. Gdy tata coś naprawia i stuka młotkiem, dziecko całym ciałem chłonie wspaniały hałas. Małe dziecko, obserwując rzeźbiarza przy pracy, często samo zupełnie nieświadomie przybiera pozycję rzeźbionej figury. W ten sposób, za pomocą takich właśnie ćwiczeń, zdobywa wiedzę o świecie. Na tym polega też głęboki sens zabawy – jest to nieustannie ponawiane ćwiczenie naśladowcze.

Ową żarliwość w oddaniu się światu i głęboką potrzebę naśladowania nazywa Steiner „religijnością cielesną” małego dziecka.

Dziecko postrzega i przyjmuje w siebie zarówno czynności, ruchy i gesty, jak i nastroje, emocje, a także coś zdawałoby się jeszcze bardziej nieuchwytnego, co

można by nazwać jakością moralną osób z otoczenia, a mianowicie przystawalność słów i czynów ludzi do świata ich myśli oraz intencji. Brak prawdomówności, niedotrzymywanie obietnic, sprzeczności między tym, co mówi każde z rodziców z osobna – tego rodzaju „niespójności światów” mają głęboki wpływ na małe dziecko i docierają aż do jego narządów wewnętrznych, do mięśni, do układu trawiennego.

Świadomość bezgranicznej chłonności i wrażliwości małego dziecka może zatrzymywać (bo ukazuje ogrom odpowiedzialności wychowawczej i konieczność pracy nad sobą), lecz jednocześnie zaufanie, jakim nas darzy dziecko (lub cała ich gromadka), daje przecież każdego dnia tak wiele powodów do radości i wdzięczności wobec losu...

Błędy popełniamy każdego dnia i zawsze będziemy je popełniać. Perfekcjonizm i wiążące się z nim niezadowolenie, że rezultaty nie są doskonałe, najlepiej od razu wyrzucić za burtę. Gdy to, co robimy, robimy z zaangażowaniem i miłością, to zupełnie nie szkodzi, gdy coś nie wyjdzie. Dla dziecka liczą się intencja i podjęta próba.

Najlepszą siłą w człowieku są siły dziecięcości. Nosimy je wszyscy w sobie, tyle że trochę „przygaszone”. Jeżeli zależy nam na tym, by dzieci nie uległy przedwcześnie siłom psychicznego skostnienia, aby przez całe życie zachowały zdolność do wewnętrznego rozwoju, do przezwyciężania kryzysów i uczenia się dzięki kryzysom, to powinniśmy przede wszystkim rozwijać w nich siły intensywnego przeżywania wszystkiego, co niesie każdy dzień.

Nie jest to wcale trudne, bo każde dziecko pragnie z głębi swej istoty przeżywać, chce kipieć entuzjazmem. Małe dzieci są stuprocentowo głuche na długie wyjaśnienia o celowości jakichś poczynąń i pouczania o tym, jak należy; są natomiast gotowe do natychmiastowego współdziałania, gdy przechodzimy do akcji, w której jest element radosnej zabawy. Radość, entuzjazm, rzeczywiste zainteresowanie ludźmi i światem są zawsze najlepszymi środkami wychowawczymi.

Czy zdajemy sobie w pełni sprawę z tego, jak bardzo się zmieniło w ciągu – powiedzmy sobie – ostatnich pięćdziesięciu lat otoczenie, w jakim przyszło żyć dzieciom z wielkich miast i jakie są tego konsekwencje? To właśnie przede wszystkim przestrzeń stanowiąca teren zabaw dzieci wielkiego miasta skurczyła się i wyjałowiała.

Bawienie się jest tak nierozłącznie związane z dzieckiem jak czynność pływania z rybą. Ryba, której drastycznie ograniczono przestrzeń potrzebną do pływania, reaguje albo gwałtownymi ruchami płetw, zaczyna się miotać na wszystkie strony, albo popada w zupełną apatię. Czy dzieciństwo współczesnych wielkomiejskich dzieci nie przypomina czasem sytuacji ryby w o wiele za ciasnym akwarium? Ograniczenia dzieci napotykać na każdym kroku. Dorośli robią coraz więcej rzeczy, których dzieciom nie wolno naśladować. „Zostaw to, bo prąd cię kopnie!”, „Nie wychodź na ulicę, bo wpadniesz pod samochód!”, „Uważaj na kałużę, bo zachłapiesz płaszczyk!”, „Nie wchodź tam, bo przyjdzie pan policjant!”, „Fuj, to robał, nie bierz go do rączki!”.

Żywność pojawia się w kuchni już w postaci przetworzonej: gotowa do spożycia, pokrojona, zapakowana. Brudna bielizna i ubranie znikają w pralkosuszarce i wy-