

<https://doi.org/10.26881/rgtn.2025.03>

ALICJA SADOWNIK

Western Norway University of Applied Sciences

<https://orcid.org/0000-0002-1198-8873>

FORMY SOLIDARNOŚCI W CODZIENNYCH DOŚWIADCZENIACH PRZEDSZKOŁA IM. „PANIENKI Z OKIENKA” W GDAŃSKU

Wprowadzenie: w poszukiwaniu (nie)utraconego skarbu solidarności

Ruch „Solidarność” zajmuje szczególne miejsce w historii Polski jako doświadczenie zbiorowego działania, które umożliwiło wyobrażenie sobie radykalnej zmiany społecznej oraz życia opartego na wolności, godności i współodpowiedzialności (Kołtan, 2022). Solidarność nie była jedynie formą oporu wobec systemu totalitarnego, lecz także szczególnym sposobem bycia razem – relacją z innymi i ku innym, opartą na poczuciu współzależności i wspólnej odpowiedzialności za dobro wspólne (Matynia, 2001).

Jednocześnie doświadczenie to było wewnętrznie sprzeczne i nierównomiernie rozpoznane. Jak wykazano w badaniach (Penn, 2005), kobiety – mimo kluczowej roli w podtrzymywaniu i organizowaniu ruchu – pozostawały w dużej mierze nieobecne w jego dominujących narracjach. Ich codzienna praca, zaangażowanie i sprawczość były marginalizowane, podczas gdy publiczny obraz „Solidarności” koncentrował się na figurach męskich przywódców, z ewentualną „ozdobą” w postaci kobiecości uwznioślonej, jak Graff (2021) kategoryzuje przypinkę z wizerunkiem Matki Boskiej w klapie marynarki Lecha Wałęsy.

Po transformacji ustrojowej to doświadczenie zbiorowej podmiotowości i sprawstwa znacznie się osłabiło. Odwołując się do pojęcia ukutego przez Arendt (1965) – „utraconego skarbu rewolucji” – Matynia (2001) wskazuje na zanik przestrzeni intensywnego uczestnictwa obywatelskiego, która na krótko zaistniała w latach 1980–1981. W tym ujęciu solidarność jako praktyka wspólnego działania i współodpowiedzialności nie została trwale zakorzeniona w życiu społecznym, lecz uległa instytucjonalizacji, fragmentaryzacji lub zapomnieniu.

W niniejszym artykule zapraszam czytelnika, po pierwsze, do zakwestionowania tezy o skarbie solidarności jako utraconym, a po drugie – do przyjęcia założenia

o zmianie jego formy na bardziej rozproszoną. Solidarność nie zniknęła, lecz ewoluowała w subtelniejsze formy wspólnotowości, przemieszczając się w mniej spektakularne, bardziej codzienne i słabiej widoczne obszary życia społecznego. Jednym z takich obszarów jest sektor wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi – historycznie sfeminizowany i marginalizowany, a zarazem głęboko osadzony w relacjach troski, wspólnotowości i odpowiedzialności (Mendel, 2001a, 2001b). To właśnie w tym sektorze można dostrzec praktyki, które – choć rzadko nazywane solidarnością – realizują jej podstawowe założenia w codziennym działaniu.

Celem niniejszego artykułu są zatem empiryczne uchwycenie i interpretacja takich właśnie form solidarności w codziennym doświadczeniu jednego z gdańskich przedszkoli. Opierając się na szczególnej formie badań narracyjnych – *narrative inquiry* (Clandinin, 2007) – oraz badań mozaikowych (Clark i Moss, 2018), podejmuję próbę pokazania, w jaki sposób solidarność wyłania się w codzienności praktyk pedagogicznych, współpracy z rodzicami oraz relacji z otoczeniem społecznym i materialnym – na przykładzie materiału badawczego zebranego w przedszkolu „Panienka z Okienka”.

Solidarność jako doświadczenie bycia sieci w relacji z...

Teoria i metodologia badań narracyjnych stworzona przez Jean Clandinin (Clandinin i Connelly, 2000; Connelly i Clandinin, 2006) kładzie nacisk na ontologiczną nierozdzielność doświadczenia i narracji/opowieści (Clandinin, 2007; Clandinin i in., 2016). „Ludzie nadają sens światu poprzez opowieści, stają się one swoistym portalem, przez który osoba wchodzi w świat [...] i czyni go dla siebie znaczącym”¹ (Connelly i Clandinin, 2006, s. 477).

Doświadczenie jest zatem z natury narracyjne (Clandinin, 2007; Clandinin i in., 2016), a jego opowiadanie na nowo stanowi również formę doświadczenia. Sięgając do tradycji pragmatyzmu i deweyowskiego ujęcia doświadczenia, Clandinin kładzie nacisk na to, że doświadczenie zawsze ma charakter relacyjny i kontekstowy: powstaje w relacji „do”, „z” i „ku” w naszym środowisku osobistym, społecznym i materialnym (Clandinin i Rosiek, 2007, s. 39) oraz nieustannie rozwija się w czasie, w procesie historycznym (Caine i in., 2013, s. 575). Doświadczenie (jako opowieść) jest więc zawsze relacyjne – a zatem w pewien sposób zależne od czegoś innego niż ono samo i z tym powiązane.

Perspektywy feministyczne i posthumanistyczne, określane także jako radykalnie relacyjne (Murriss i Osgood, 2022), akcentują konstytutywny charakter relacji i relacyjności. Wskazują one, że byt – także na poziomie ontologicznym – tworzy się w interakcjach, a nie istnieje uprzednio wobec nich (Barad, 2007). Poczucie ciągłości naszej egzystencji jest efektem nieustannego pozostawania w różnorodnych relacjach. Relacyjne ontologie, poprzez swoje otwarcie na więcej-niż-ludzkie formy istnienia, umożliwiają

¹ Tłumaczenie własne. „Story is the portal through which a person enters the world [...] and makes it personally meaningful” (Connelly i Clandinin, 2006, s. 477).

artykulację życiodajnych sieci współzależności naszego – ludzkiego – bytu (Fisher i Tronto, 1990) oraz jego nieodłączne uwikłanie w naturę i materię (Haraway, 2016).

Taka perspektywa wpisuje etyczność – rozumianą jako odpowiedzialność za inny byt, który współkonstruuujemy – w samą ontologię (Barad, 2007). Jednocześnie kwestionuje antropocentryczną wizję świata, a tym samym naszą, ludzką, eksploatującą egzystencję (Haraway, 2016), umożliwiając rozumienie nas samych jako istot organicznie uwikłanych w relacje współzależności, a więc – w pewnym sensie – organicznie solidarnych.

Metodologia: podejście mozaikowe w badaniu narracyjnym

Niniejsze badanie lokuje się na przecięciu badań narracyjnych (*narrative inquiry*; Clandinin i Connelly, 2000; Connelly i Clandinin, 2006; Clandinin, 2007; Clandinin i Rosiek, 2007) oraz podejścia mozaikowego (*mosaic approach*) rozwiniętego przez Clark i Moss (2018). O ile *narrative inquiry* koncentruje się na „byciu razem z” uczestnikami oraz towarzyszeniu ich doświadczeniom i opowieściom w czasie (Caine i in., 2013), o tyle podejście mozaikowe zakłada, że doświadczenie społeczne – szczególnie w kontekście edukacji wczesnodziecięcej – ujawnia się poprzez wielość form wyrazu, perspektyw i materialnych śladów codzienności, które dopiero w zestawieniu tworzą znaczące całości (Clark i Moss, 2018).

W tym ujęciu badanie nie polega na rekonstrukcji jednej spójnej narracji, lecz na składaniu mozaiki doświadczenia z różnorodnych elementów: opowieści, nieformalnych rozmów, obrazów, przestrzeni, działań, artefaktów oraz relacji. Podejście to czerpie inspirację z *mosaic approach* (Clark i Moss, 2018), w którym zakłada się, że doświadczenie – szczególnie w kontekście edukacji wczesnodziecięcej – ujawnia się poprzez wielość form ekspresji, a jego zrozumienie wymaga łączenia perspektyw, materiałów i sposobów bycia w świecie. W tym sensie badanie ma charakter nie tyle rekonstrukcyjny, ile kompozycyjny: znaczenie nie jest odkrywane jako gotowe, lecz wyłania się w procesie zestawiania i relacyjnego czytania poszczególnych fragmentów.

Prezentowane badanie zostało osadzone w długofalowej relacji pomiędzy autorką a Ewą Słomińską – założycielką i dyrektorką Niepublicznego Przedszkola im. „Panienki z Okienka” w Gdańsku. Współpraca ta trwa ponad siedem lat i obejmuje wielokrotne wizyty, obserwację praktyk pedagogicznych, rozmowy oraz wspólne działania dydaktyczne realizowane z udziałem studentów edukacji przedszkolnej. Relacja ta stanowi istotny kontekst badania, który z jednej strony umożliwia dostęp do „wewnętrznego rozumowania” przedszkola, a z drugiej może również prowadzić do uprzywilejowania jednej narracji – narracji Ewy. Aby uniknąć pułapki jednej historii, opowieść Ewy jest w artykule balansowana fragmentami rozmów z dziećmi (6) i rodzicami (5). Prezentowane elementy mozaiki obejmują jedynie te wątki, które pojawiły się w opowieściach co najmniej dwóch uczestniczących grup (dyrekcja – dzieci – rodzice), co wzmacnia ich relacyjny i współdzielony charakter.

Kluczowy moment badawczy stanowi ostatnia wizyta terenowa (25 marca 2025 r.), która przyjęła formę wspólnego „chodzenia i opowiadania” (*walking conversation*). Przemieszczanie się po przestrzeni przedszkola – między salami, ogrodem, korytarzami i miejscami codziennych praktyk – umożliwiło uruchomienie narracji zakorzenionych w konkretnych lokalizacjach, przedmiotach i działaniach. Takie usytuowanie rozmowy w ruchu i przestrzeni wpisuje się w logikę podejścia mozaikowego, w którym znaczenia powstają nie tylko poprzez język, lecz także poprzez doświadczenie miejsca, materialność i ucieleśnione praktyki (Clark i Moss, 2018). Pytanie otwierające („Jak tworzysz to przedszkole? Opowiedz mi, pokaż...”) zaprosiło do jednoczesnego ujawniania doświadczenia poprzez słowo, gest, ruch i wskazywanie elementów przestrzeni, a „chodzenie i opowiadanie” pozwoliło dzieciom dodawać fragmenty opowiadanych doświadczeń. Rok po tej wizycie skontaktowałam się dodatkowo z rodzicami (3 matki; 2 ojców) i dziećmi (2 chłopców w wieku 6 lat; 2 dziewczynki – 5,5 roku; chłopiec – 5 lat; dziewczynka – 5 lat), by opowiedzieli o swoim doświadczeniu i tym samym dopełnili mozaikę.

Istotnym elementem badania jest traktowanie tych materiałów nie jako odrębnych źródeł danych, lecz jako równorzędnych fragmentów mozaiki, w której znaczenie wyłania się poprzez wzajemne relacje tych fragmentów (Clark i Moss, 2018). Tak rozumiane podejście unika traktowania praktyki pedagogicznej jako zbioru izolowanych działań, natomiast pozwala postrzegać ją jako dynamiczną, relacyjną całość, współtworzoną przez ludzi, przestrzenie, wartości i materialne układy codzienności.

Analiza

Zgromadzony materiał narracyjny obejmuje 25 stron notatek terenowych z wizyty oraz rozmów online. Proces analizy był inspirowany początkowymi fazami refleksyjnej analizy tematycznej (Braun i Clarke, 2022). Przebiegał zatem w kilku etapach: a) zapoznanie się z materiałem empirycznym; b) kodowanie (przy użyciu programu Nvivo15); c) tworzenie tematów wstępnych. W związku z celem badania, jakim było poszukiwanie solidarności, do dalszej analizy zostały wybrane materiały zakodowane kategoriami relacyjnymi: „do”, „z”, „wraz”, „poprzez”. Następną systematyzacja przy użyciu programu Nvivo15 pozwoliła ustalić, które wymiary relacyjności przedszkola pojawiają się w tych narracjach (dzieci, rodziców, Ewy).

Do ostatecznej mozaiki tematycznej zostały włączone jedynie te wymiary działania przedszkola, które pojawiły się w narracjach co najmniej dwóch z uczestniczących grup: Ewy (dyrektorki), rodziców i dzieci. W ten sposób wyłonił się obraz przedszkola jako dynamicznej, relacyjnej i materialno-społecznej całości.

Kontekst

Niepubliczne Przedszkole im. „Panienci z Okienka”, ulokowane w centrum Gdańska, składa się z czterech oddziałów i uczęszcza do niego 100 dzieci. Dyrektorka przedszkola, Ewa Słomińska, kieruje placówką od 27 lat – zarówno w wymiarze administracyjnym, jak i pedagogicznym. Pomimo licznych obowiązków administracyjnych zna każdego wychowanka i każdą rodzinę z imienia oraz aktywnie uczestniczy w procesie adaptacji wszystkich dzieci. Współpracuje również z badaczami Uniwersytetu Gdańskiego oraz ze Światową Organizacją Wychowania Przedszkolnego (OMEP – Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire), która przyznała jej członkostwo honorowe.

Kwestie etyczne

Jak podkreślają Caine i in. (2013), badania narracyjne niosą ze sobą szczególną odpowiedzialność etyczną, która pogłębia się wraz ze zbliżaniem się badacza do narracji innych osób. Niniejsze badanie wyłoniło się z ugruntowanej relacji pomiędzy autorką a przedszkolem w Gdańsku. Ze względu na długofalową współpracę, wzajemne zaufanie oraz współdzieloną odpowiedzialność za przekazywane i współopowiadane historie zdecydowałyśmy się nie anonimizować ani przedszkola, ani jego głównej narratorki – Ewy.

Zarówno osoba Ewy, miasto Gdańsk, jak i zakorzeniona w jego historii nazwa przedszkola stanowią istotne elementy solidarności rekonstruowane w badaniu, dlatego pozostają jawne. Razem podejmujemy odpowiedzialność za narracje o przedszkolu, jakie wysyłamy w świat.

Rodzice wyrazili zgodę na udział dzieci uczęszczających do przedszkola w badaniu, jak również na to, aby ich własne opowieści zostały włączone do materiału badawczego. Dzieci i rodzice są w artykule opisywani bez podania personaliów – mimo to jako grupa rodziców z Przedszkola im. „Panienci z Okienka” nie pozostają anonimowi. Czując się odpowiedzialna za sposób, w jaki przedstawiam te grupy w artykule, zapewniłam zarówno Ewie, jak i pozostałym uczestnikom badania wgląd w prezentowany materiał przed publikacją.

Mozaika doświadczanych form solidarności

Solidarność z lokalnymi wartościami

Podczas gdy polska podstawa programowa wychowania przedszkolnego (Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej..., 2012) koncentruje się przede wszystkim na efektach uczenia się i celach rozwojowych dzieci, Ewa osadza działalność przedszkola w szerszej, wyraźnie zorientowanej aksjologicznie perspektywie. Jej podejście pedagogiczne czerpie z etycznego dziedzictwa Gdańska, wyrażonego w Karcie Powinności Człowieka (Karta..., 2000). Jest to dokument opracowany

lokalnie w odpowiedzi na Powszechną Deklarację Praw Człowieka (Organizacja Narodów Zjednoczonych, 1948). Karta została podpisana 2 września 2000 r., w rocznicę uchwalenia Deklaracji, i przedstawia wizję odpowiedzialności obywatelskiej i moralnej, zakorzenioną w historycznym i kulturowym kontekście Gdańska.

Karta wyróżnia siedem wzajemnie powiązanych powinności, do których realizacji powołany jest każdy człowiek. Powinności te obejmują: odpowiedzialność za dobro wspólne; respektowanie sprawiedliwości; dążenie do poznania i działanie w imię prawdy; odpowiedzialność za słowo; szacunek dla życia i natury; oraz solidarny wysiłek dla dobra rodziny. W 2025 r., z okazji 25-lecia ogłoszenia Karty, Ewa wzięła udział w jej publicznym odczytaniu na Dworze Artusa.

To było bardzo uczące i inspirujące doświadczenie, ale niektóre z powinności zapisanych w Karcie byłyby dla dzieci zbyt abstrakcyjne. Postanowiłam więc zapytać, co jest dla nich ważne, jak odnoszą się do tych dużych kategorii etycznych i jak chcemy wspólnie te wartości u nas przeżywać (Ewa, notatki terenowe, 25.03.2025).

Doprowadziło to do nieformalnych rozmów przy herbacie podawanej na płóciennym obrusie, na którym dzieci mogły zapisywać i rysować własne „rozumienie” powinności. Obrus wędrował między wszystkimi oddziałami przedszkola i po wielu wspólnych herbatach oraz rozmowach stał się swoistym totemem wartości, przedstawiającym m.in.: miłość, rodzinę, zrozumienie, uczciwość, cierpliwość, hojność, humor, odwagę, prawdę, wolność, gościnność, życzliwość oraz dotrzymywanie obietnic.

Obrus pojawiał się w opowieściach dwojga dzieci uczestniczących w badaniu:

W naszym przedszkolu myślimy dużo o tym, co to znaczy być sobą i dobrym dla siebie nawzajem, mamy nawet taki obrus. (chłopiec, lat 6; notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

Rodzice chłopca wyrazili ogromne zadowolenie, że przedszkole nie ogranicza się do wiedzy i rozwoju poznawczego dziecka, ale tak bardzo dba o to, „żeby dzieci miały jakiś kompas moralny” (ojciec 6-letniego chłopca).

Kolejne z dzieci wspomina tworzenie obrusu:

Piliśmy herbatę i myśleliśmy o tym, co jest ważne i jak być dobrym. I ja powiedziałam, żeby dotrzymywać słowa (dziewczynka, lat 5,5).

Narracja Ewy uzupełnia ten opis:

To były niezwykle ciekawe i ważne pytania, które poruszaliśmy podczas tych herbat. Nie mogłam uwierzyć, że tak mali ludzie, dzieci, mają tak wielkie etyczne dylematy i że potrafią się nad nimi zastanawiać (Ewa, notatki terenowe, 25.03.2025).

Były to rozmowy formujące dzieci jako ludzi – jako podmioty dokonujące wyborów i rozstrzygające, jaką drogą chcą pójść. Ten wymiar praktyki był szczególnie ceniony przez rodziców:

Zapisując córkę do Panienki, nie zdawaliśmy sobie sprawy, że daliśmy jej możliwość formowania się jako pełnowymiarowej osoby, odpowiedzialnego podmiotu – a to się tutaj właśnie dzieje (matka 5,5-letniej dziewczynki, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

Aby spleść wartości z codziennym życiem przedszkola, Ewa zawiesiła totem „Naszych Wartości” w przestrzeni wejściowej – jako przypomnienie o wzajemnej odpowiedzialności za codzienny dobrostan. Totem „Wartości” okazuje się szczególnie pomocny w sytuacjach trudnych i konfliktowych. Jak wyjaśnia Ewa:

Dzieci znacznie łatwiej słuchają i identyfikują się z wartościami, które same współtworzyły, niż z abstrakcyjnymi regułami ustanowionymi przez dorosłych. Bardzo zależy mi na ich rozwoju etycznym i integralności jako ludzi (Ewa, notatki terenowe, 25.03.2025).

Solidarność z dziećmi jako grupą i jako jednostkami

„Tutaj każde jest ważne, mimo że są grupą” (mama 6-letniego chłopca). Głos i uczestnictwo dzieci mają w „Panience z Okienka” fundamentalne znaczenie, podobnie jak prowadzenie działań pedagogicznych na warunkach dzieci.

Dzieci są bardzo różne: mają odmienne potrzeby, talenty, mocne strony i inne wyobrażenia o tym, jak wygląda dobry dzień w przedszkolu. A przedszkole jest instytucją zbiorową. Dzieci są tu grupą – grupą w określonym wieku, przydzieloną do określonej przestrzeni... ale ja staram się bardzo to równoważyć i dostrzegać je jako jednostki. Dawać im doświadczenie bycia widzianymi jako osobne osoby, tak aby wiedziały, że są ważne w tej wspólnotie nie tylko jako kolektyw; że są sprawcze same w sobie; że ich słowa i działania mają znaczenie – w relacji do i poza grupą (Ewa, notatki terenowe, 25.03.2025).

Jedna z praktyk wprowadzonych przez Ewę dotyczy odpowiedzialności za własne słowo. Ta zapisana w Karcie Powinności Człowieka wartość została przez grupę „przetłumaczona” jako dotrzymywanie obietnic. Jak opowiada Ewa:

Postanowiłam więc dotrzymać jednej obietnicy wobec każdego dziecka w jego ostatnim roku w przedszkolu. Dzieci same formułują życzenie, a ja obiecuję je spełnić. Wiedząc, że obietnica zostanie dotrzymana, bardzo uważnie zastanawiają się, czego chcą (Ewa, notatki terenowe, 25.03.2025).

Ja sobie życzę, że chcę zatańczyć z Ewą, bo widziałam film, że kiedyś Ewa już tańczyła (dziewczynka, lat 5, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

A ja sobie zażyczę, żebyśmy pojechali do lasu i nazbierali milion szyszek (chłopiec, lat 5, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

Ewa co roku konsekwentnie dotrzymuje każdej obietnicy:

Spełniam jedno życzenie każdego dziecka, które kończy u nas edukację. Muszą wiedzieć, że ich słowa, ich życzenia i działania mają moc, że zmieniają świat (Ewa, notatki terenowe, 25.03.2025).

To doświadczenie indywidualnej ważności jest szczególnie istotne na końcu edukacji przedszkolnej. Doceniają je zwłaszcza rodzice:

Już za chwilę rozpoczną szkołę, znajdą się w nowych grupach. Nie każde z nich będzie kogoś znało. Ja wierzę, że to doświadczenie ich umacnia, że są świadomi swojego sprawstwa i mocy, i odpowiedzialności, i że sobie poradzą (matka 5,5-letniej dziewczynki, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

Solidarność z Naturą

Codziennosc przedszkolna daje jednak czasem możliwość mierzenia się z trudnymi doświadczeniami, takimi jak utrata ulubionego drzewa w czasie sztormu. Jak wspomina Ewa:

Mieliśmy w ogrodzie piękną wierzbę płaczącą. Dzieci bawiły się w jej cieniu, była domem, zamkiem, schronieniem, sypialnią. Podlewały ją w czasie suszy, głaskały jej liście i często wszyscy siadaliśmy w jej cieniu, żeby poczytać czy porozmawiać (Ewa, notatki terenowe, 25.03.2025).

Pewnego dnia, podczas gwałtownej wichury, która przechodziła przez Gdańsk, drzewo runęło:

Staliśmy w oknie i patrzyliśmy, jak drzewo łamie się i upada. Mieliśmy wielką nadzieję, że przetrzyma. Był zakaz wychodzenia z budynku – nie mogliśmy nic zrobić. To było jak obserwowanie śmierci najlepszej przyjaciółki (Ewa, notatki terenowe, 25.03.2025).

Gdy tylko wiatr ucichł i można było wyjść na zewnątrz, dzieci spontanicznie zorganizowały pogrzeb drzewa, przyjmując różne role ceremonialne.

To był bardzo smutny dzień, jak nasza Wierzba umarła, ale muszę powiedzieć, że miała piękny pogrzeb (chłopiec, lat 6, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

Nasza grupa zdrapywała korę i pakowała dla tych najmłodszych, żeby mieli na pamiątkę, bo nie wiedzieli jeszcze, co się stało (dziewczynka, lat 6, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

Nasza córka bardzo przeżyła stratę Wierzby, i chyba nie tylko ona, bo krótko po tym jeden z rodziców na grupie zainicjował kupienie i posadzenie nowego drzewa (matka 6-letniej dziewczynki, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

Ewa potwierdza, że to rodzice zorganizowali zakup i posadzenie nowego drzewa. Był to młody dąb, zasadzony – za zgodą miasta – tuż obok przedszkola, aby dzieci mogły go często odwiedzać, podlewać w czasie suszy i stopniowo korzystać z jego coraz większego cienia.

W naszych przedszkolach drzewa i inne elementy przyrody są jak rodzina. Mam nadzieję, że nasza pedagogika obejmowania i kochania natury pozwoli dzieciom doświadczyć, jak bardzo jesteśmy ze sobą powiązani, jak bardzo potrzebujemy drzew w przestrzeni miejskiej i jak my – ludzie – możemy pomagać drzewom w niej żyć (Ewa, notatki terenowe, 25.03.2025).

Tymczasem opowieści rodziców wyrażają po raz kolejny wdzięczność za tak mądrą i etyczną pedagogikę ekologiczną:

To podejście do przyrody otwiera oczy także nam, rodzicom, i czyni nas bardziej świadomymi – poprzez dzieci i to, co nam opowiadają – tego, jak my sami odnosimy się do przyrody (matka 5-letniej dziewczynki, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

Solidarność z rodzicami

„Panienka z Okienka” solidaryzuje się również z rodzicami.

Staramy się bardzo solidaryzować z naszymi zapracowanymi rodzicami i dawać im sygnały, że jesteśmy dla nich, że jesteśmy obecni, że mogą na nas w tym codziennym kieracie liczyć (Ewa, notatki terenowe, 25.03.2025).

Ewa dobrze wie, ile spraw rodzic małego dziecka musi „ogarnąć”, zanim uda się do pracy: pobudka, śniadanie, ubranie, pakowanie ubrań na zmianę i do zabawy na dworze – a w międzyczasie dziecko rozlewa sok na sweterek, nierzadko również na rodzica, i trzeba się jeszcze zdążyć przebrać przed wyjściem.

Ewa widzi po twarzach rodziców, że czasami myślami są już na ważnym spotkaniu w pracy, na które najprawdopodobniej i tak się spóźnią. Gdy tylko może, wychodzi temu naprzeciw i proponuje rodzicom kawę „na wynos”: „My się zajmujemy dzieckiem – Ty weź kawę i leć do pracy! My to rozumiemy”. To wsparcie jest odczuwane przez rodziców:

Ta kawa na wynos jest jak złoto... naprawdę. Niby nic, ale to jest takie poklepanie po ramieniu w tym całym zabieganiu. Takie: jesteśmy z Tobą (matka 5-letniego chłopca, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

Ta solidarność z rodzicami okazuje się działać w obie strony.

To daje takie poczucie, że gramy do jednej bramki, i od razu też mam ochotę w czymś pomóc, coś zainicjować, jak będę miał możliwość (ojciec 5-letniego chłopca, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

Dzięki temu, że czują się zrozumiani i współsprawczy, rodzice proponują różne inicjatywy, gdy pozwala im na to czas.

Ostatnio zaproponowali nocowanie w przedszkolu. Przyszło tylko kilku rodziców, ale zajęli się wszystkim: jedzeniem, namiotami w ogrodzie, sprzątaniem po wydarzeniu. Nie zostali o to poproszeni – to był ich pomysł (Ewa, notatki terenowe, 25.03.2025).

Ci, którzy mogli, zajęli się wszystkimi dziećmi: niektórzy grali na gitarach, inni organizowali ognisko i zabawy – no takie: „wszystkie dzieci nasze są” (matka 6-letniego chłopca, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

To wychodzenie naprzeciw potrzebom rodziców w ich codziennym zabieganiu oraz symboliczne wsparcie kubkiem ciepłej kawy zdaje się „zarażać” rodziców gotowością do zaangażowania i współodpowiedzialności za dobrostan wszystkich dzieci – do bycia zasobem dla całej grupy oraz dzielenia się tym, co potrafią i co lubią.

Solidarność z miastem: jego kompetencjami, dziedzictwem i wydarzeniami

Podczas mojej wizyty w „Panience z Okienka” Ewa zapytała mnie: „Mamy dziś baletnicę z opery, która prowadzi zajęcia taneczne z dziewczynkami – chcesz popatrzeć?” (notatki terenowe, 25.05.2025). Zaraz potem do innej grupy przyszedł muzyk z Akademii Muzycznej i z sąsiedniej sali słysząc było koncert na ksylofonach. Okazało się, że w poprzednim tygodniu przedszkole odwiedziła także artystka z Akademii Sztuk Pięknych, planując wspólny mural z dziećmi.

Dzwonię i mówię, że mamy pomysł i że ich potrzebujemy – i oni przychodzą, współtworzą, tak po prostu, to działa. Osobom, które przychodzą regularnie, płacę. Wiele inicjatyw artyści podejmują sami – wiedzą, że u nas są otwarte drzwi, więc nawet nie pukają (Ewa, notatki terenowe, 25.03.2025).

Zachęca muzyków do organizowania warsztatów muzycznych i spontanicznych koncertów, ponieważ potrafią to zrobić lepiej niż nauczyciele, którzy potrzebowaliby wielu godzin ćwiczeń i mogliby stresować dzieci. Ekspersi znajdują przestrzeń do tworzenia w kontakcie z grupą – na tym poziomie, na jakim ona jest, z tym, co potrafi. „Mamy szczęście, że w Gdańsku jest i ASP, i Akademia Muzyczna, i filharmonia...” – dodaje Ewa.

Bardzo inspirował mnie Paweł Adamowicz. Zawsze chciałam, żeby nasze przedszkole było bardzo gdańskie (Ewa, notatki terenowe, 25.03.2025).

I tę „gdańskość” widzą w przedszkolu rodzice:

Nie chodzi jedynie o samą nazwę, ale o to, że to otwiera całą masę pomysłów pedagogicznych (matka 5,5-letniej dziewczynki, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

Nazwa przedszkola nawiązuje do *Panienki z okienka* – bohaterki powieści Deotymy z XIX w. Hedwiga, córka gdańskiego kupca, spogląda z okna na XVII-wieczny Gdańsk, delikatna, rozmarzona, romantyczna, wypatrująca miłości. Muzeum Gdańska stworzyło mechaniczną figurę Hedwigi, umieszczoną w oknie jednej z kamienic nieopodal Dworu Artusa, gdzie przez lata pochylała się nad przechodniami przy dźwiękach carillonu Ratusza Głównego Miasta.

Gdy figura uległa awarii w 2017 r., przedszkole Ewy – imienia „Panienki z Okienka” – przyjęło ją pod swój dach. Dziś Hedwiga stoi w oknie przedszkola podświetlona nocą. Podczas Nocy Muzeów w Gdańsku jedna z sal przedszkola zamienia się w jej sypialnię – z łóżkiem, strojami i biżuterią – otwartą dla wszystkich mieszkańców miasta.

I to my robimy ten pokój Hedwisi na Noc Muzeów. Rozmawiamy o tym, co nasza Hedwisia mogła mieć. Na pewno miała łóżko i chyba lustro (chłopiec, lat 6, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

Więc my tu mamy takie starogdańskie łóżko i je stawiamy. Do tego jakieś suknie, może toaletkę, naszyjniki... Była przecież córką gdańskiego kupca... (Ewa, notatki terenowe, 25.03.2025).

Ja jestem bardzo ciekawa, jak to się stało, że Ewa ma te wszystkie suknie Hedwisi, bo ma, skoro wyjmuje je na tę Noc Muzeów (dziewczynka, lat 6, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

Jak mówi Ewa: chodzi o to, by „uczynić tę historię namacalną”, połączyć starą gdańską opowieść ze współczesnym dzieciństwem. To daje dzieciom sensoryczne doświadczenie dziedzictwa Gdańska oraz możliwość głębszej identyfikacji z tym miejscem.

Ja jestem z bardzo małej miejscowości, blisko lasów, natury, i jak urodziłam dzieci tutaj, w Gdańsku, to nie wyobrażałam sobie dobrego dzieciństwa tutaj. Myślałam, jak by tu wrócić na wieś, pracować jakoś zdalnie, a tu się okazało, że dobre dzieciństwo, cudowne dzieciństwo jest możliwe w samym sercu Gdańska (matka 5,5-letniej dziewczynki, notatki z rozmowy on-line, 26.03.2026).

„Nigdy nie prowadziłam przedszkola w innym mieście niż Gdańsk” – do refleksji matki nawiązuje Ewa – „mam więc tylko to doświadczenie tej cudownej sieci współzależności”.

Sieci, którą ja, autorka, interpretuję właśnie jako absolutnie nieutracony, pulsujący skarb solidarności.

Dyskusja: od gdańskich Powinności do pedagogii solidarności

Czułe spojrzenie i wsłuchanie się w doświadczenie „Panienki z Okienka” pozwalają dostrzec niezwykle uwikłanie pracy pedagogicznej przedszkola w czasowość i relacyjność miejsca – miasta Gdańska. Rdzeniem tego powiązania zdaje się zakorzenienie działania pedagogicznego w gdańskich Powinnościach, w ich wymiarze aksjologicznym i etycznym. Wartości, do których odwołuje się „Panienka”, a które – w dialogu z dziećmi, przy herbacie – są „tłumaczone” na język przedszkolnej codzienności, przecinają w sobie zarówno wymiar procesu dziejowego i czasowości, jak i społecznej relacyjności Gdańska. Wartości są bowiem tworzone przez określone społeczności na przestrzeni czasu, w określonym miejscu.

To etyczne i lokalne zakotwiczenie działania pedagogicznego przedszkola im. „Panienki z Okienka” – wyjście poza cele kształcenia sprowadzone do wiedzy i konkretnych umiejętności (Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej..., 2012) – owocuje innymi formami „wyjścia poza” ramy instytucji przedszkolnej, realizowanymi poprzez różnorodne formy solidarności: z rodzicami, z przyrodą, z gdańskimi artystami oraz z gdańskim dziedzictwem kulturowym.

Solidarności doświadczane w „Panience z Okienka” zdają się kontynuować swoisty exodus instytucji przedszkola z getta bezkontekstowej, neutralnej, sensomotorycznie stymulującej placówki (Jacyno i Szulżycka, 1999) ku lokalności, dziedzictwu i sferze publicznej konkretnego miejsca – Gdańska. Aksjologiczne zakorzenienie edukacji przedszkolnej rozwija ją w kierunku formacji kulturowej – *Bildung* – rozumianej jako stawanie się podmiotem (*becoming*), które Ødegaard i White (2016) opisują jako formowanie się osoby w żywym kontakcie z dostępnymi wartościami i znaczeniami, wykraczającymi poza cele kształcenia. Etyczna formacja pełnego człowieka – podmiotu – zakorzeniona w wartościach etycznych (a nie w wypunktowanych kompetencjach i umiejętnościach ucznia) jest – zdaniem Biesty (2013) – najważniejszym celem edukacji. Celem, o którym wiele zachodnich systemów edukacji zapomniało, koncentrując się na transmisji wiedzy mierzalnej oraz jej pomiarze.

Pedagogika „Panienki”, poprzez aksjologiczne zakotwiczenie swojego działania, solidaryzuje się z tym, co w społeczności Gdańska jest etycznie ważne i co stanowi ramę dla transmisji oraz negocjacji treści kształcenia. We współpracy z rodzicami „Panienka” koncentruje się również na tym, co ważne dla rodziców – na ich realnych potrzebach w codziennym zabieganiu. Podczas gdy Van Laere i in. (2018) piszą o narastającym deficycie demokracji we współpracy rodziców z przedszkolami, polegającym na tym, że to instytucja z góry definiuje możliwe formy zaangażowania, bez wpływu rodziców na ich kształt, „Panienka” całkowicie otwiera się na oddolne inicjatywy rodziców. Nie

pojawiają się one jednak same z siebie, lecz są owocem doświadczanego przez rodziców zrozumienia i solidarności ze strony przedszkola.

Inicjatywy rodziców w „Panience” można rozumieć jako spontaniczną odpowiedź na praktyki wsparcia, takie jak obiady serwowane przy odbiorze dziecka czy kawa „na wynos”, które realnie odciążają ich w codziennym zabieganiu. Rodzice, czując, że przedszkole wychodzi naprzeciw ich autentycznym potrzebom, odpowiadają szczerym zaangażowaniem, dzieląc się z całą społecznością dzieci tym, co potrafią, lubią i chcą wnieść.

Zakorzenie pedagogiki „Panienki” owocuje również swoistą solidarnością z przyrodą. Umożliwia współodczuwanie z nią oraz poczucie głębokiego uwikłania w sieć ekologicznej współzależności naszego – ludzkiego – bytu (Fisher i Tronto, 1990). Nie chodzi tu jedynie o rozumienie „pojęć dotyczących zjawisk przyrodniczych” (Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej..., 2012), lecz o solidarność z naturą, jakiej potrzebujemy dla zrównoważonego rozwoju. Solidarność, która kwestionuje antropocentryczną wizję świata, a tym samym naszą – ludzką – eksploatającą egzystencję (Haraway, 2016). Doświadczane w „Panience” solidarności z przyrodą polegają na tworzeniu pokrewieństw (*making kin*; Haraway, 2016) i budowaniu więzi. Więzy solidarności, które czynią Wierzbę naszą przyjaciółką.

Solidarność z gdańskim dziedzictwem i historią pozwala przedszkolu nie tylko ubogacić własną pedagogikę – czyniąc ją pedagogiką miejsca (Mendel, 2006), lecz także współtworzyć i podtrzymywać Gdańsk, czule pielęgnując to, co dla tego miejsca ważne, wspólne i spajające. „Panienka” łączy pokolenie dojrzałych ekspertów i artystów z pokoleniem wstępującym, integrując i solidaryzując pokolenia poprzez muzykę, tworzenie murali i innych dzieł sztuki. Ta międzypokoleniowa solidarność, wyrażana poprzez działania artystyczne, „dostrzega między nami więzi, podobieństwa i tożsamości” (Tokarczuk, 2019), niezależnie od wieku i bagażu doświadczeń, sprawia, że przedszkole jest nie tylko instytucją dla dzieci, lecz miejscem międzypokoleniowego wzbogacania się. Czyni je nie sfeminizowanym gettem wczesnej edukacji, lecz centrum rozwoju – wzbogacającym nie tylko bezpośrednich uczestników, ale i miasto. „Panienka” kształtuje Gdańsk jako międzypokoleniowo powiązane, współzależne i solidarne miasto.

Niezwykle ważnym wymiarem tych solidarności jest balansowanie między jednostką a grupą. Solidarność nie polega na wyparciu jednostki i jej indywidualnego sprawstwa, lecz na jego świadomym i odpowiedzialnym użyciu w relacji do społeczności. Życzenia starszaków, które Ewa zobowiązuje się spełnić, nie są jedynie realizacją zachcianek, lecz skłaniają dzieci do refleksji nad tym, czego chcą dla siebie i dla świata. Pewność, że Ewa to życzenie spełni, czyni ich refleksję oraz odpowiedzialność za to, czego sobie życzą i w jaki sposób chcą zmieniać świat (dzięki mikrodziałaniu), jeszcze głębszą. „Wspólnota nie może zniszczyć jednostki i jej sprawstwa, ale wspólnota jest konieczna, by sprawstwo jednostki nie stało się czystym egoizmem” – podsumowuje Ewa.

Konkluzje

Solidarności wyłaniające się w Przedszkolu im. „Panienki z Okienka” w Gdańsku i przejawiające się poprzez tę placówkę wydają się wynikać z zakorzenienia codziennego działania pedagogicznego w wartościach etycznych. To zakotwiczenie prowadzi do autentycznego zaangażowania i obecności przedszkola w sferze publicznej miasta – w jego przyrodzie, w relacjach z artystami i sztuką, z dziedzictwem historycznym oraz z fizyczną przestrzenią Gdańska. Osadzenie działania pedagogicznego w wartościach rozszerza edukację przedszkolną ku holistycznej, etycznej formacji dziecka jako osoby odkrywającej pełnię swojej podmiotowości – a nie jedynie nabywającej zestaw umiejętności – w kontakcie z dostępnymi treściami kulturowymi, przekazywanymi i negocjowanymi w wielopokoleniowych relacjach społecznych.

Jest to możliwe dzięki solidarności przedszkola z dziećmi – zarówno jako grupą, jak i jako jednostkami. Działanie pedagogiczne inicjowane i prowadzone przez Ewę Słomińską kontynuuje solidarności i odsłania ich skarby w sferze publicznej – niespektakularne i niemal niewidoczne. A jednak po całym spojrzeniu na te formy działania nie sposób zgodzić się z Matynią (2001), że skarby solidarności zostały utracone. Są one żywe i nieustannie tkają żywą, współlistniejącą (solidarną) tkankę miasta Gdańska, łącząc jego wymiar ekologiczny z historycznym i artystycznym, a także z tym, co tak codzienne, jak kubek kawy „na wynos”. Skarby solidarności nie zostały ani utracone, ani wyparte. Zmieniły formę, a czułe spojrzenie pozwala je dostrzec. W tych małych solidarnościach „Gdańsk dzieli się dobrem” (Adamowicz, 2018) i kontynuuje dziedzictwo „Solidarności” – zmienia świata na lepszy.

Bibliografia

- Adamowicz, P. (2018). *Ostatnie słowa Pawła Adamowicza*. Wp Wiadomości. <https://wiadomosci.wp.pl/ostatnie-slowa-pawla-adamowicza-6338464585897601a>.
- Arendt, H. (1965). *On Revolution*. The Viking Press.
- Barad, K.M. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822388128>.
- Biesta, G.J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>.
- Braun, V. i Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.
- Caine, V., Estefan, A. i Clandinin, D.J. (2013). A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 574–586. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.798833>.
- Clandinin, D.J. (Ed.). (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Sage.
- Clandinin, D.J. i Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, D.J. i Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. W: D.J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (s. 35–75). Sage.

- Clandinin, D.J., Caine, V., Lessard, S. i Huber, J. (2016). *Engaging in Narrative Inquiry with Children and Youth*. Routledge.
- Clark, A. i Moss, P. (2018). *Listening to young children: a guide to understanding and using the mosaic approach* (Expanded 3rd ed.). Jessica Kingsley Publisher. <https://doi.org/10.5040/9781805014362>.
- Connelly, F.M. i Clandinin, D.J. (2006). Narrative inquiry. W: J.L. Green, G. Camilli i P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (s. 477–487). Lawrence Erlbaum.
- Fisher, B. i Tronto, J.C. (1990). Toward a feminist theory of caring. W: E. Abel i M. Nelson (Eds.), *Circles of Care* (s. 36–54). SUNY Press.
- Graff, A. (2021). *Świat bez kobiet: Płeć w polskim życiu publicznym*. Marginesy.
- Haraway, D.J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Jacyno, M. i Szulżycka, A. (1999). *Dzieciństwo: Doświadczenie bez świata*. Oficyna Naukowa.
- Kořtan, J. (2022). The great comeback of the Solidarity idea in 1980: Polish social movement and late modernity. *Studia Historica Gedanensia*, 13, 265–277. <https://doi.org/10.4467/23916001HG.22.017.17437>
- Matynia, E. (2001). The lost treasure of Solidarity. *Social Research*, 68(4), 917–936.
- Mendel, M. (2001a). *Edukacja społeczna: Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2001b). *Rodzice i szkoła: Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2006). *Pedagogika miejsca*. Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Murris, K. i Osgood, J. (2022). Risking erasure? Posthumanist research practices and figurations of (the) child. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(3), 208–219. <https://doi.org/10.1177/14639491221117761>.
- Ødegaard, E.E. i White, E.J. (2016). Bildung: Potential and promise in early childhood education. W: M. Peters (ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_57-1.
- Penn, S. (2005). *Solidarity's secret: The women who defeated communism in Poland*. University of Michigan Press.
- Tokarczuk, O. (2019). *The tender narrator: Olga Tokarczuk's Nobel Lecture*. <https://culture.pl/en/article/olga-tokarczucs-nobel-lecture-the-tender-narrator>.
- Van Laere, K., Van Houtte, M. i Vandenbroeck, M. (2018). Would it really matter? The democratic and caring deficit in 'parental involvement'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 187–200. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1441999>

Akty prawne

- Karta Powinności Człowieka. (2000, 2 września). Gdańsk.
- Organizacja Narodów Zjednoczonych. (1948). *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) z dnia 10 grudnia 1948 r.).
- Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 977, ze zm.)

Streszczenie

Artykuł podejmuje próbę ponownego namysłu nad kategorią solidarności poprzez zakwestionowanie tezy o jej „utraconym skarbie” i wskazanie na jej współczesne, rozproszone i codzienne formy. Punktem wyjścia jest historyczne doświadczenie ruchu „Solidarność”, zestawione z jego transformacją po 1989 r. Na podstawie badań narracyjnych (*narrative inquiry*) oraz podejścia mozaikowego (*mosaic approach*) zostały przeanalizowane praktyki pedagogiczne jednego z gdańskich przedszkoli, prowadzonego przez Ewę Słomińską jako przestrzeń, w której solidarność realizuje się w relacjach z dziećmi, rodzicami, naturą oraz lokalną wspólnotą. Materiał empiryczny obejmuje notatki terenowe, rozmowy z dyrektorką, dziećmi i rodzicami oraz obserwacje codziennych praktyk. Analiza ukazuje, że solidarność wyłania się jako relacyjna, ucieleśniona i materialno-społeczna praktyka, zakorzeniona w lokalnych wartościach i etyce troski. W artykule zaproponowano rozumienie solidarności jako dynamicznej sieci współzależności, która – choć mniej spektakularna – pozostaje żywą siłą współtworzącą tkankę społeczną i pedagogiczną współczesnego miasta.

Słowa kluczowe: solidarność, Gdańsk, badanie narracyjne, przedszkole, dobre sieci współzależności

Abstract

Forms of Solidarity in Everyday Life in “Panienka z Okienka” Nursery School in Gdańsk

This article re-examines the concept of solidarity by challenging the thesis of its “lost treasure” and proposing instead its contemporary, dispersed, and everyday manifestations. Drawing on the historical experience of the “Solidarity” movement and its transformation after 1989, the article explores how solidarity persists in subtle and less visible forms. Using narrative inquiry combined with the mosaic approach, the study examines pedagogical practices in a nursery school in Gdańsk, led by Ewa Słomińska, as a site where solidarity is enacted in relations with children, parents, nature, and the local community. The empirical material includes field notes, conversations with the headteacher, children and parents, as well as observations of everyday practices. The analysis shows that solidarity emerges as a relational, embodied, and socio-material practice, rooted in local values and an ethics of care. The article advances the understanding of solidarity as a dynamic network of interdependencies which, although less spectacular, continues to actively shape the social and pedagogical fabric of the contemporary city.

Keywords: solidarity, Gdańsk, tender narrative, narrative research, nursery school, network of interdependencies