

**Jolanta Zwiernik**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.03>

ORCID: 0000-0001-7603-976X

Dolnośląska Szkoła Wyższa

jolanta.zwiernik@dsw.edu.pl

## **„Oni się tylko bawią” – czy tylko? Kontrowersje wokół hasła *nauka przez zabawę***

### **Summary**

**“They are just having fun” or are they just? *Playful learning controversy***

The content of this article are considerations relating to the slogan of play-based-learning. In the first part of the text, referring to the classical definition by Johan Huizinga, the characteristics of play and its functions are presented (Hurlock, Brzezinska), the definition of learning by Teresa Bauman is quoted, and the activity of learning understood as a creative process is discussed (Stasiakiewicz). The second part of the text analyzes two theoretical positions (Moyles, Edwards) and relates their fragments to examples from educational practice. In the conclusion, the author returns to the initial thesis of the article stating that play, learning and work are three different areas of human activity and it is good to preserve their separateness for the benefit of each of them.

**Keywords:** play, learning, learning through play, adult in child's play

**Słowa kluczowe:** zabawa, nauka, nauka przez zabawę, dorosły w zabawie dziecka

### **Wprowadzenie**

Zabawa, obok nauki i pracy, należy do podstawowych form aktywności człowieka (Okoń 1987: 14), choć pełni różnorodne funkcje w różnych okresach jego życia. Dla osoby dorosłej jest ona przyjemnym relaksem, okazją do regeneracji sił i czerpania radości z kontaktów społecznych, dla dziecka – całym jego światem. W życiu dziecka zabawa pełni funkcję zarówno ludyczną, jak i – co szczególnie ważne – społeczno-kulturową, wspierającą dziecięcą perspektywę rozwoju i wzrostu. To „dzięki zabawie i w toku zabawy kształtuje się u dziecka zdolność do działań intencjonalnych w różnych sferach jego aktywności, zarówno w odniesieniu do świata ludzi, jak i świata przedmiotów” (Brzezińska 1985: 67).

Często się zdarza, że dzieci, odpowiadając na pytanie: „Co było dzisiaj w przedszkolu?”, stwierdzają: „Nic, bawiliśmy się”. Może to oznaczać, że wszystko inne, co zdarzyło się tego dnia – zajęcia podstawowe i dodatkowe, posiłki, wyjście z budynku, pobyt w szatni – miały dla nich mniejsze znaczenie. Ale odpowiedź ta może też oznaczać, co już staje się niepokojące, że tej dominującej aktywności dzieci nadały niewielkie znaczenie, jakie dorośli im przekazywali w słowach: „to tylko zabawa”. O ile taka postawa

dzieci może być usprawiedliwiona ich byciem „tu i teraz” i płynącym z niego poczuciem zanurzenia się w aktywność zabawową bez dociekania jej walorów, o tyle warto, by dorośli mieli świadomość jej znaczenia dla rozwoju i procesu formowania się tożsamości dziecka. Procesy te zachodzą także podczas celowo zorganizowanych zajęć o charakterze edukacyjnym, nastawionych na inicjowanie u dzieci w nich uczestniczących aktywności określanych jako nauka. Aby nie była ona dla dzieci trudna, nużąca, wymagająca wysiłku, często w odniesieniu do dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych postuluje się hasło „nauka przez zabawę”, które w założeniu zaciera granicę pomiędzy zabawą a nauką. Czy jest to słuszne?

Niewątpliwie zarówno zabawa, jak i nauka to ważne procesy społeczno-kulturowe, dzięki którym dzieci w wyniku uczestniczenia w relacjach społecznych z rówieśnikami i z dorosłymi wrastają w kulturę społeczeństwa, w którym żyją. Ta bardzo ogólna teza wymaga bardziej szczegółowego przeanalizowania obu tych procesów w celu wychwycenia ich aspektów wspólnych i tych, które je różnią. Rozważaniom na ten temat poświęcony jest ten artykuł.

## Zabawa

Najbardziej znaną definicją zabawy jest ta, którą sformułował holenderski historyk kultury Johan Huizinga, autor książki *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Definicja ta głosi: „zabawę nazywać można czynnością swobodną, którą odczuwa się jako «nie tak pomyślaną» i pozostającą poza zwykłym życiem, a która mimo to może całkowicie zaabsorbować grającego; czynnością, z którą nie łączy się żaden interes materialny, przez którą żadnej nie można osiągnąć korzyści, która dokonuje się w obrębie własnego określonego czasu i własnej określonej przestrzeni; czynnością przebiegającą w pewnym porządku, według określonych reguł i powołującą do życia związki społeczne, które ze swej strony chętnie otaczają się tajemnicą lub za pomocą przebrania uwydatniają inność wobec zwyczajnego świata” (Huizinga 1985: 28).

Ta rozbudowana definicja jest uogólnieniem wcześniejszych rozważań autora wokół formalnych cech zabawy. Wyrażają je następujące określenia zabawy:

- jest *działaniem swobodnym*, w którym realizuje się zasada przyjemności. „Nakazana zabawa nie jest już zabawą. (...) Nie zostaje ona narzucona koniecznością fizyczną, a tym bardziej obowiązkiem moralnym. Nie jest zadaniem. Zabawę uprawia się w «czasie wolnym»” (Huizinga 1985: 20–21);
- jest *działaniem bezinteresownym*. „To coś, co nie jest «zwyczajnym życiem», znajduje się poza procesem bezpośredniego zaspokajania konieczności i żądz, a nawet proces ów przerywa” (Huizinga 1985: 22);
- jest działaniem o własnej *specyfice czasu i miejsca*. „«Rozgrywa się» w obrębie określonych granic czasu i przestrzeni. Zawiera sama w sobie swój przebieg i sens” (Huizinga 1985: 23);

- jest działaniem, w którym panuje *swoisty porządek*. „Najdrobniejsze od niego odstąpienie psuje zabawę, odbiera jej charakter i czyni ją bezwartościową” (Huizinga 1985: 24);
- zawiera *element napięcia*, które „oznacza niepewność, szansę. Jest ono dążeniem do odprężenia” (Huizinga 1985: 25), następuje ono w momencie sfinalizowania zabawy;
- „Każda zabawa i gra ma swoje *własne reguły*. (...) Z chwilą, gdy reguły te zostają przekroczone, świat zabawy rozpada się, koniec wówczas z zabawą czy grą” (Huizinga 1985: 25);
- jak również gra skupiają wokół siebie *społeczność bawiących się*, która „przejawia na ogół skłonność do trwałości, nawet z chwilą gdy gra już się skończyła” (Huizinga 1985: 26);
- jest działaniem *sprzymierzonym z tajemnicą*. „W sferze zabawy nie obowiązują prawa i obyczaje pospolitego życia” (Huizinga 1985: 27). „Inność i tajemniczość zabawy uwidacznia się najwyraźniej w przebraniu. Dopełnia ono «niezwykłości» zabawy” (Huizinga 1985: 28).

Analiza skatalogowanych przez Huizingę formalnych cech zabawy prowadzi do wniosku, że jest nią aktywność: podjęta przez dziecko dobrowolnie, w jego czasie wolnym, która w dowolnym momencie może zostać przez nie przerwana; kieruje nią wyłącznie zasada przyjemności i porządku wykreowanego przez uczestników bawiącej się społeczności; zawiera w sobie elementy napięcia i tajemniczości, wspierane przebraniem i rekwizytami dostosowanymi do specyfiki fikcyjnego miejsca i czasu, stanowiącymi kontekst zabawy. Jak widać, cechy te znacząco różnią się od tych, jakimi zwykliśmy określać naukę (nauczanie).

Interesującym uzupełnieniem i rozwinięciem antropologicznej refleksji Huizingi nad zabawą jest perspektywa Jamesa E. Combsa, amerykańskiego politologa, autora książki *Świat zabaw. Narodziny nowego wieku ludycznego*. Tytułowa zabawa stanowi pryzmat, przez który autor przygląda się zmianom społecznym w szerokiej perspektywie temporalnej. W jednym z początkowych rozdziałów tak o niej pisze: „(...) myślimy o zabawie jako interludium, antrakcie, pauzie, okresie przejściowym, przerwie, oderwaniu się, wycofaniu, wypoczynku, wytchnieniu. Czas zabawy jest czasem odmiennym, wkraczając weń liczymy na zaspokojenie naszego pragnienia zabawy. (...) Urok zabawy polega na tym, że zachęca nas do działalności o charakterze estetycznym i ekspresyjnym. Poważny świat wysiłku nie ma w sobie nic czarodziejskiego i często przynosi rozczarowania, zaś alternatywny, «nierealny» świat iluzyjnej zabawy w magicznym kręgu *homo ludens* otwiera przed nami możliwość wkroczenia w świat «na niby»” (Combs 2011: 24, 30).

Z punktu widzenia podjętego tematu warto zaznaczyć stanowisko Susan Edwards, która twierdzi, że zabawa jest znaczącym kontekstem dla procesu uczenia się dzieci; to w zabawie nadają one sens swoim społecznym światom, aktywnie angażując się w kontakt z ludźmi i przedmiotami (Edwards 2017), stanowiącymi źródło ich różnorodnych doświadczeń.

## Funkcje zabawy

W pracach badawczych podejmujących problematykę zabawy można znaleźć różne klasyfikacje funkcji zabawy, z których za najbardziej przejrzystą uznaje propozycję Anny Brzezińskiej (1985), która analizując wymienione przez Elizabeth B. Hurlock (1985) rodzaje zmian, jakie dokonują się u dziecka pod wpływem zabawy, wyróżniła funkcje, takie jak: kształcąca, wychowawcza, terapeutyczna i projekcyjna.

*Kształcąca* (poznawcza) funkcja zabawy odnosi się do samego dziecka i świata, w jakim żyje. Uczestnicząc w zabawie, dziecko kształci sprawność ruchową i wszystkie zmysły, jakie są zaangażowane w niemal każdej zabawie; poznaje siebie, swoje możliwości, ograniczenia i preferencje, ale też swoje otoczenie, jakimi są świat przyrody, technika, sztuka i życie społeczne, w tym swoich rówieśników, których emocje, wiedza i sposoby postępowania także stają się przedmiotem poznania i odpowiedniego reagowania; wzbogaca słownictwo i ćwiczy je w różnorodnych formach komunikacji z dziećmi i z dorosłymi.

Kształcąca funkcja zabawy szczególnie ujawnia się w *zabawie badawczej*. Jest ona rozpoczynana w sytuacji, kiedy dziecko, zaciekawione obserwacją zjawisk przyrodniczo-technicznych w swoim otoczeniu, bada, doświadcza, eksperymentuje i na własną rękę (choć często w rówieśniczej wspólnotce) poznaje świat, w jakim żyje, chcąc go poznać i dowiedzieć się, jaki on jest.

Funkcję kształcąca spełnia również *zabawa naukowa*, kwestionująca zwyczajową mądrość, bazująca na wolności myśli prowadzącej do odkryć, które wyzwala „duch ciekawości, skłonność do analizowania rzeczy uprzednio niezgłębionych i rozwiązywania nigdy wcześniej nie rozwiązanych zagadek. To duch pytania «a co jeśli...?» dał nam Darwin, Freuda, Maxa Webera, Einsteina” – twierdzi Combs (2011: 51).

*Wychowawcza* (społeczna, socjalizacyjna) funkcja zabawy, szczególnie ważna w okresie wczesnego dzieciństwa, wiąże się ze znaczeniem zabawy jako terenu doświadczania różnorodnych sytuacji społecznych. Uczestnicząc w zabawie, dziecko uczy się zachowań uwzględniających kompromis pomiędzy dbaniem o interes własny i interes innych uczestników zabawy; opanowuje strategie negocjacji prowadzące do uzgadniania decyzji oraz doświadcza różnorodnych stanów emocjonalnych, zarówno pozytywnych, świadczących o akceptacji i przynależności do grupy, jak też bywa, że odrzucenia, z nieuchronnymi w grupie konfliktami, które uczy się rozwiązywać; współtworzy i wprowadza w życie zasady wzajemnych kontaktów oraz wspólnie z innymi wybiera miejsca zabaw i potrzebne w nich rekwizyty, stając się w ten sposób współtwórcą dziecięcej kultury rówieśniczej.

*Terapeutyczna* funkcja zabawy jest nie mniej ważna. To właśnie w zabawie dziecko najpełniej wyraża swoje pragnienia, lęki, napięcia, jakie kumulują się w nim jako uczestniku różnorodnych sytuacji w realnym życiu; doświadcza różnorodnych emocji i uczy się je w odpowiedni sposób wyrażać, a także rozpoznawać je u towarzyszy zabaw i stosownie do nich reagować. Przynależność do grupy zabawowej może kompensować dziecku niedostatki pozytywnych uczuć w środowisku domowym i sprawiać, że to właśnie rówieśnicy będą dla niego stanowić źródło dobrych, bezpiecznych i akceptujących relacji.

*Projekcyjna* funkcja zabawy jest równie ważna jak pozostałe. W zabawie dziecko nieustannie próbuje siebie, podejmuje role i zachowania, które są projekcją jego wyobrażeń o tym, jak są one realizowane w realnym życiu; próby te są dla dziecka źródłem wiedzy o sobie samym, o swoich upodobaniach i mocnych stronach, ale też o słabościach i niechęciach, co z czasem nabiera istotnego znaczenia w kształtowaniu własnej biografii; projektowanie sytuacji zabawowych i ich modyfikacje wspiera kompetencje innowacyjne bawiących się dzieci, których znaczenie dla konstruowania planów życiowych jest równie istotne.

Funkcję projekcyjną spełnia również zabawa umysłowa nazwana przez Combsa „zabawą w dumanie”, która bazuje na swobodzie myśli, nieskrepowanej żadnymi regułami, pozwala na „budowanie zamków z piasku” i spekulowanie o naturze świata (Combs 2011: 197), co jest ulubionym zajęciem wielu ludzi, bez względu na wiek.

Zabawa może być także ujmowana jako medium dziecięcej codzienności (Zwiernik 2009), co oznacza, że pośredniczy ona pomiędzy rzeczywistością, będącą światem życia dziecka, a tymi osobami, które w niej uczestniczą czy ją obserwują. W tej relacji zabawa okazuje się formą dziecięcego komunikatu, co pozwala na wyłonienie kolejnej – *komunikacyjnej* funkcji zabawy. Jest ona niezwykle ważna, zwłaszcza dla nauczycieli i opiekunów dzieci, którzy dzięki temu mają okazję do wzbogacenia swojej dotychczasowej wiedzy dziećmi i o obrazie świata, jaki zbudowały one w swoich umysłach na temat rzeczywistości, w której żyją, i relacji w niej istniejących.

Ten komunikacyjny aspekt zabawy nawiązuje do artykułu 13 ust. 1 Konwencji o Prawach Dziecka głoszącego: „Dziecko będzie miało prawo do swobodnej wypowiedzi; prawo to ma zawierać swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei, wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą druku, w formie artystycznej lub z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu według wyboru dziecka” (Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526).

Można więc spojrzeć na zabawę jako na kolejną, po ruchu i dźwięku, obrazie i słowie (Bruner 1978: 548), złożoną formę dziecięcego komunikatu, gdzie środkiem przekazu jest nie tylko słowo, ale także ciało dziecka zaangażowane w rozmaite zdarzenia performatywne (Dorak-Wojakowska 2012). Zabawa jest więc rodzajem performansu widocznego dla osób, które ją obserwują (Corsaro 2011: 120). Parafrazując klasyków (Janowski 1998; Goffman 2008), można mówić o „dziecku w teatrze życia zabawowego”, w której to przestrzeni w najpełniejszy sposób doświadcza ono swojej sprawczości. W zabawie dziecko (indywidualnie lub zespołowo) jest reżyserem, aktorem, scenografem i w końcu – autorem scenariusza. To właśnie zabawa umożliwia mu doświadczanie poczucia sprawczości przejawiającego się w rozmaitych formach i stanowiącego bazę dla innych aktywności podejmowanych obecnie i w przyszłości.

Mówiąc o zabawie jako formie dziecięcego komunikatu, należy zachować ostrożność. Można mieć bowiem wątpliwości, czy jest tak, jak twierdzili dwudziestowieczni klasycy zabawy, że: „zabawa w rolę szczególnie jest czuła na sferę ludzkiej działalności, pracy i stosunków międzyludzkich (...) zasadniczą treścią roli, którą podejmuje dziecko, jest odtworzenie właśnie tej strony rzeczywistości” (Elkonin 1984: 35). Z kolei zdaniem

Władysława Dynera zabawy tematyczne dzieci to „taki rodzaj ich działalności, w której odtwarzają one w sposób ludyczny rzeczywistość otaczającego je świata, a w szczególności działania ludzi dorosłych, ich życie i stosunki społeczne” (Dyner 1971: 1). Dzisiaj bardziej jesteśmy skłonni przychylić się do poglądu Williama Corsaro, przedstawiciela tzw. nowej socjologii dzieciństwa, który głosi, że dzieci nie zawsze wiernie reprodukują w zabawie relacje społeczne zaobserwowane w świecie rzeczywistym, ale często na własny sposób je interpretują. Zaproponowany przez Corsaro termin interpretatywna reprodukcja (*interpretative reproduction*) ujawnia innowacyjny i kreatywny aspekt dziecięcej partycypacji w życiu społecznym. Uczestniczące w kolektywnych praktykach zabawy dzieci korzystają z zasobów oferowanych im przez kulturę dorosłych, przystosowując je do swoich potrzeb. Biorąc udział w dwóch odmianach kultury – dziecięcej i adultystycznej – w skomplikowany sposób ze sobą splecionych (Corsaro 2011: 29), dzieci wnoszą znaczący wkład w kulturę społeczeństwa, w którym żyją (Corsaro 2011: 20–21).

Podobne zdanie kwestionujące sprowadzanie roli zabawy do socjalizacji polegającej na prostym reprodukowaniu ról społecznych i zawodowych zaobserwowanych w swoim kręgu społeczno-kulturowym prezentują Iris Nentwig-Gesemann i Isabelle Klar. Autorki powołują się na krytykę płynącą ze strony przedstawicieli nowej socjologii dzieciństwa (James, Prout 1997; Corsaro 2011) skierowaną przeciwko „indywidualizującemu oglądowi dzieciństwa, opisywaniu go z perspektywy dorosłych i w kontekście przyszłych celów rozwojowych” (Nentwig-Gesemann, Klar 2004: 172), co w konsekwencji doprowadziło do krytyki samej socjalizacji i jej normatywnego charakteru. Kreślona przez autorki perspektywa odwołuje się do tradycji konstruktywistycznej podkreślającej aktywną rolę dziecka w procesie rozwoju i eksponuje znaczenie interakcji w grupie rówieśniczej. Na szczególną rolę kolektywnego charakteru dziecięcej aktywności wskazują przytaczane przez autorki słowa Jerome Brunera: „dziecko musi nie tylko nabywać wiedzę na własność, ale dodatkowo musi nabywać ją we wspólnocie osób, które dzielają jego świat znaczeń i poczucie przynależności do wspólnoty kulturowej” (Nentwig-Gesemann, Klar 2004: 172), co prowadzi nas do kolejnej dziedziny ludzkiej aktywności – nauki.

## Nauka

Nauka, a ściślej mówiąc – nauczanie i uczenie się to działania dominujące w instytucjach edukacyjnych. Celem uczenia się – jak uważa Teresa Bauman – „jest osadzenie młodego człowieka w wartościach kultury, wpisanie go w pewną wspólnotę, traktowaną jako wartość, stanowiącą punkt odniesienia dla budowania jego tożsamości, uwrażliwienie na innych, przygotowanie do racjonalnego spojrzenia na świat, kształtowanie krytyczności i odpowiedzialności” (Bauman 2005: 34).

Innym autorem wskazującym na celowość procesu uczenia się jest David Wood, autor książki *Jak dzieci uczą się i myślą*, który nie negując wartości uczenia się spontanicznego,

przywiązuje wagę do „zaplanowanych interakcji między rozwijającym się dzieckiem oraz bardziej dojrzałymi członkami danej społeczności” (Wood 2006: 16). Odnosząc się do „zaplanowanych interakcji” charakteryzuje je jako te, „do których dochodzi w wyniku założenia jednoznacznych celów edukacyjnych” (Wood 2006: 16). W dalszym wywodzie autor wyjaśnia, że często się zdarza, że owe interakcje nie prowadzą do zamierzonego efektu, który zależy nie tyle od stopnia uświadomienia sobie przez nauczyciela celu, ile od przyjętych przez niego, często nieświadomie, praktyk społecznych cechujących jego styl nauczania. W interakcjach tych – zdaniem Wooda – dziecko nie jest „biernym czy uległym partnerem”, ale aktywnie konstruuje nabywaną wiedzę o świecie (Wood 2006: 16).

Na poznawczą aktywność dziecka wskazuje także Jerome Bruner, który, jako reprezentant pedagogiki konstruktywistycznej, bazuje na przekonaniu, że dziecko jako podmiot myślący i uczący się jest zdolne do posiadania przekonań i idei, które poprzez interakcję z innymi uczestnikami życia społecznego – dorosłymi i rówieśnikami – mogą zostać włączone we wspólny układ odniesienia. Oznacza to, że mimo różnicy poglądów, poprzez dyskusje i negocjacje dochodzi się do porozumienia z innymi w zakresie wiedzy, która pozwala na konstruowanie modelu świata pomocnego w interpretacji własnych doświadczeń. Działalnością, która może dziecku pomóc w lepszym, wyrazistszym i mniej jednostronnym rozumieniu własnych doświadczeń, jest nauczanie (Bruner 2006: 86–87).

Uznając nauczanie/ uczenie się za proces celowy, warto się zastanowić, co może być miarą realizacji tego celu. Jedną z możliwych propozycji jest wskazanie na proces uczenia się jako na *aktywność twórczą*, czyli taką, która jest przeciwieństwem aktywności odtwórczej, a niekoniecznie mającą związek z tworzeniem niezwykłych wytworów, choć nie jest to niemożliwe. Maria Stasiakiewicz charakteryzuje tak rozumianą aktywność twórczą, wskazując na jej trzy wyznaczniki: wewnętrzną motywację do działania, osobisty stosunek do wykonywanych działań oraz poczucie odkrycia czegoś nowego dla siebie (Stasiakiewicz 1980: 40).

- *wewnętrzna motywacja* do działania to stan wywołany ciekawością, zainteresowaniem, chęcią podjęcia działania z własnej woli, uruchamianej dostrzeżeniem problemu i dążeniem do jego rozwiązania, a nie na skutek polecenia, nakazu czy obietnicy nagrody płynących z zewnątrz. Przybliżając znaczenie słowa „ciekawość”, Bruner pisze: „Naszą uwagę przyciąga to, co niejasne, nieskończone lub niepewne. I skupia ją na sobie, dopóki dana rzecz nie stanie się jasna, skończona i pewna. Źródłem zadowolenia jest wyjaśnienie, a nawet samo szukanie wyjaśnienia” (1974: 162);
- *osobisty stosunek* do podejmowanych działań przejawia się w zdolności do zaangażowania i koncentracji na działaniu mimo pojawiających się przeszkód naturalnych (jak upływający czas czy hałas za oknem) lub wywołanych przez osoby będące w pobliżu. Osobiste zaangażowanie sprawia, że żadne z tych zakłóceń nie powoduje dezorganizacji działania dziecka, które w skupieniu kontynuuje podjętą aktywność. Dodać należy, że ważnym warunkiem, sprawiającym, że podjęta aktywność będzie osobiście angażująca, jest poczucie jej autentyczności i sensowności, wynikające z uświadomienia sobie, że: „zadanie ma jakiś początek i zmierza do konkret-

nego celu” (Bruner 1974: 166). Nie dzieje się tak w przypadku „bzdurnych” zadań, pozbawionych sensu i możliwości kontrolowania postępów, których przerwanie nie wywołuje potrzeby ich ukończenia (Bruner 1974: 168);

- o ile dwa dotychczas omówione wyznaczniki aktywności twórczej często towarzyszą zabawie, o tyle trzeci z nich – *poczucie odkrycia* czegoś, co jest nowe dla działającego podmiotu – to cel nauki (uczenia się), a „produkt uboczny” zabawy, w czym upatruję zasadniczą różnicę pomiędzy tymi rodzajami ludzkiej aktywności. Zdaniem Brunera: „Dziecko będzie (...) czerpać satysfakcję z samego faktu odkrywania o tyle, o ile potrafi traktować proces uczenia się jako zadanie polegające raczej na odkrywaniu czegoś niż na uczeniu się o czymś” (1971: 118). Znakiem rozpoznawczym aktywności twórczej jest dla autora tej wypowiedzi *skuteczne zdziwienie*, które Bruner określa jako „coś niespodziewanego, co budzi refleksję lub zdumienie”, czemu towarzyszy „szok rozpoznania” (Bruner 1971: 36–37).

### Czy nauka przez zabawę? Dyskusja

Kwestia płynnej granicy między zabawą a nauką, zwłaszcza we wczesnym dzieciństwie, sprawia, że co jakiś czas powraca ona jako przedmiot pedagogicznego dyskursu, czego przejawem jest też niniejszy tekst. Jednym z wątków tej dyskusji jest obawa, także moja, przed nadmierną pedagogizacją swobodnej zabawy i postulatem uczynienia z niej narzędzia wykorzystywanego przez nauczyciela w procesie nauczania (Bilewicz-Kuźnia 2015: 21).

Problematyka zakresu znaczeń – i wynikających z nich obszarów aktywności – terminów „zabawa” i „nauka” stała się także przedmiotem rozważań Barbary Bilewicz-Kuźni. Prowadząc ich analizę, autorka odwołała się do koncepcji Janet Moyles prezentującej trzy modele relacji zabawa–nauka:

- *zabawa w czystej postaci* jest aktywnością, w której dzieci mają pełną kontrolę nad celami i przebiegiem zabawy oraz jej czasowo-przestrzennym kontekstem;
- *uczenie się przez zabawę* oznacza nabywanie przez dzieci doświadczeń w interakcjach społecznych (Bilewicz-Kuźnia 2015: 23). Moim zdaniem termin „uczenie się” wprowadza zewnętrzny cel edukacyjny wobec spontanicznej, dobrowolnie podjętej, swobodnej aktywności dzieci, co jest sprzeczne z definicją zabawy;
- *nauczanie o charakterze zabawowym* jeszcze bardziej akcentuje dominującą rolę dorosłego, który stara się, by proponowane dzieciom zadania były otwarte, atrakcyjne, zrozumiałe dla dzieci, a ich realizacja wiązała się z doświadczaniem przyjemności (Bilewicz-Kuźnia 2015: 23–24). Jednak to dorosły określa cel działania i jego kierunek, co odbiera dzieciom możliwość bycia inicjatorami i kreatorami zabawy, stanowiącymi o jej istocie.



Inną propozycję rozważenia relacji zabawa–nauka przedstawiła Edwards w formie terminu „zabawa pedagogiczna”, umieszczonego na kontinuum: od działań kierowanych całkowicie przez dzieci do takich, które są zarządzane przez dorosłych. Autorka wyróżniła:

- *zabawę otwartą*, swobodną, której dzieci nadają kierunek, decydując o tym, czym się zajmują, w jaki sposób, w jakim miejscu i jak długo;
- *zabawę modelowaną* z udziałem osoby dorosłej, która tłumaczy niejasności i modeluje działania dzieci;
- *zabawę celowo zorganizowaną*, która umożliwia dorosłemu bazowanie na doświadczeniach dzieci i wprowadzanie nowych pomysłów oraz różnorodnych materiałów, takich jak książki, atlasy, plakaty, piosenki, filmy, wzbogacających wiedzę dzieci (Edwards 2017).

Wszystkie trzy typy zabaw zostały wykorzystane w prowadzonym przez Edwards i Amy Cutter-Mackenzie projekcie badawczym. Jego celem było udzielenie pomocy nauczycielom wczesnej edukacji w zapoznaniu ich wychowanków z problematyką zrównoważonego rozwoju. W fazie ewaluacyjnej projektu prowadzono rozmowy zarówno z nauczycielami, jak i z dziećmi, w rezultacie których ustalono, że wszystkie trzy typy zabaw mają taką samą wartość pedagogiczną oraz że mogą być stosowane w różnych kombinacjach ze względu na unikatowy wkład każdej z nich w proces uczenia się. Aktywność podejmowana przez dzieci w zabawie otwartej może budować doświadczenie dzieci, a dla nauczyciela być źródłem wiedzy o dziecięcych sposobach rozumienia rzeczywistości; zabawa modelowana dostarcza dzieciom pojęć naukowych i procedur pozwalających objaśniać i modelować działanie w niej, a zabawa celowo zorganizowana prowadzi do konstruowania dojrzałych koncepcji zawierających moc wyjaśniającą (Edwards 2017).

Ustosunkowując się do zaprezentowanych stanowisk ujmujących zależności pomiędzy zabawą a nauką, uważam, że tylko pierwsze ich etapy spełniają warunki przynależne zabawie, czyli aktywności autotelicznej, podjętej dobrowolnie, kierowanej wyłącznie zasadą przyjemności. Pozostałe odmiany zabawy w obu koncepcjach odnoszą się do aktywności ukierunkowanej na cel, jaką jest *zadanie*. Warunkiem przekształcenia percepcji sytuacji na zadanie do wykonania jest uchwycenie różnicy pomiędzy stanem wyjściowym, w którym kształtuje się antycypacja wyniku, a stanem końcowym, do którego zmierza podjęte działanie (Tomaszewski 1984: 127 i nn.). Uświadomienie sobie tej różnicy sprawia, że działanie, jakie podejmuje dziecko, nabiera dla niego sensu, jednak tylko w zabawie to ono samo decyduje o celu aktywności i jej sensowności. Jeśli zadanie do wykonania przez dziecko jest wynikiem polecenia/oferty/zachęty nauczyciela, a więc jest motywowane zewnątrz, mamy wówczas do czynienia z zadaniem, którego celem jest opanowanie/utrwalenie określonych wiadomości i umiejętności. Dlatego uważam, że bardziej właściwa dla tego typu działań nazwa to *zadanie dydaktyczne*, a nie zabawa.

Zadanie, podobnie jak zabawa, może być podjęte dobrowolnie (może, ale nie musi; to lub tamto); może być realizowane w dowolnych układach społecznych (indywidualnie, z rówieśnikami i/lub z dorosłymi); może (i powinno) mieć dla dzieci sens i angażować je w działania stanowiące źródło doświadczanej przyjemności. Jednak tym, co odróżnia je

od zabawy, jest ukierunkowanie na cel-wynik – do niego zmierza podmiot realizujący zadanie, którego nie on jest autorem, jest to cel wobec niego zewnętrzny. Lokowanie relacji *zabawa–nauka* na kontinuum powoduje, że zacierają się granice pomiędzy tymi dwiema różnymi formami ludzkiej aktywności, co sprawia, że zabawa traci swoje właściwości i staje się niewidzialna, a w następstwie bagatelizowana, ze szkodą dla rozwoju dziecka.

### Odniesienia do praktyki

O tym, że dzieci dobrze różnicują obie formy omawianych tu aktywności, świadczą nasze doświadczenia w pracy z dziećmi przedszkolnymi. Zadania stanowią dominantę w rozwijanej przez nas od wielu lat metodzie projektowania okazji edukacyjnych, której pierwsze realizacje odbyły się w latach 1985–1988 w przedszkolu Wrocławskiej Szkoły Przyszłości (Zwiernik: 1996). To właśnie tam przyjęliśmy zasadę, że podczas zajęć prowadzonych przez nauczycielki dzieci będą miały sposobność wyboru zadań (muzyczno-ruchowe, plastyczne, słowne (za: Bruner 1978: 548)), jakie będą chciały realizować. Wybór należał do dzieci, ale to nauczycielka projektowała zadania (choć dzieci mogły je modyfikować lub proponować własne), które korespondowały z obranym przez nią przedmiotem odkrycia dziecka. Dzieci mogły decydować o tym, czy chcą podjąć jedno z zadań proponowanych przez nauczycielkę czy zająć się swobodną zabawą. I często z tej możliwości korzystały. Niektóre z nich od razu wybierały zadanie i przystępowały do jego realizacji, a po jego wykonaniu podejmowały kolejne zadanie lub przechodziły do zabawy. Inne z kolei zaczynały dzień od zabawy, by po jakimś czasie, przysłuchując się i obserwując kolegów i koleżanki, włączyć się w aktywność jednej z grup realizujących zadanie. Będąc stałym uczestnikiem zajęć i uważnym obserwatorem działalności dzieci, odnosiłam wrażenie, że obie formy aktywności – i zabawa, i nauka (zadania) – były dla nich źródłem przyjemności i bez trudu odróżniały jedną od drugiej.

Istotny w związku z omawianą problematyką jest udział osoby dorosłej w zabawie dzieci, do czego odnosi się jedna z odmian zabawy w obu prezentowanych stanowiskach teoretycznych. Na ogół postuluje się, by dorosły, który chce się włączyć w zabawę dzieci, uprzednio uzyskał na to ich zgodę. Nie wydaje mi się to bezwzględnie konieczne. Uważam, że jeśli zakładamy wspólnotę doświadczeń i przeżyć, to gdy dorosły, będąc w pobliżu bawiących się dzieci, ma poczucie, że jego udział w zabawie mógłby być pozytywnym doświadczeniem dla obu stron, nie powinien przerywać toczącej się akcji pytaniem o możliwość włączenia się. Pytanie takie odbiera zabawie naturalność i zbliża ją do sytuacji formalnej, służbowej, burzącej atmosferę spontanicznej zabawy. Jeśli dzieci nie zaakceptują obecności dorosłego, ich zachowanie będzie dla niego czytelnym komunikatem, że tak właśnie jest, co powinno być dla niego wystarczającym sygnałem do wycofania się. Dorosły, uczestnicząc z zabawie dzieci, może skierować ją na nowe tory – włączyć nowe przedmioty, postacie, wydarzenia, komunikaty – które wzbogacą ją i urozmaicą, wspierając jej prorozwojowe funkcje. Jednak w przeciwieństwie do *nauki przez zabawę*,

nie jest to jego celem, lecz wynikiem jego naturalnego zachowania powodowanego chęcią uczestniczenia w niej. Dorosły włącza się w zabawę dzieci nie dlatego, że chce zrealizować obrany przez siebie cel dydaktyczny, ale ponieważ wie, jak doniosłe funkcje pełni ona w rozwoju dziecka.

Przykładem opisanej postawy są badania, które przeprowadziła Milda Brèdikytė z zespołem swoich współpracowników. Ich tezą wyjściową było założenie, że przestrzeń rozwoju dziecka jest usytuowana pomiędzy aktualnym a potencjalnym poziomem rozwoju, natomiast mechanizmem, który zmniejsza tę różnicę, jest akt upośredniania. Badania polegały na obserwowaniu wspólnej zabawy małego chłopca (rok i osiem miesięcy) i współdziałającego z nim studenta. Początkowo podjęta przez dziecko zabawa toczyła się wśród kartonowych klocków, w które bawiący się chłopiec wjeżdżał traktorem. Student, będący w pobliżu bawiącego się dziecka, zainicjował budowanie z klocków wieży, a następnie wjeżdżanie w nią traktorem i burzenie jej, co spodobało się przyglądającemu się temu działaniu chłopcu i zachęcony słowami studenta, chętnie do niego dołączył. Analiza 15 zaobserwowanych epizodów zabawy ujawniła rozwój zabawy dziecka wyrażony w stwierdzeniu, że każdy kolejny epizod zabawy „był bogatszy i bardziej zaawansowany od poprzednich oraz uzupełniał zachowanie dziecka o nowe elementy” (Brèdikytė 2012: 113). Podstawowym warunkiem udanej interwencji dorosłego w zabawę dzieci jest – według Brèdikytė – odkrycie intencji dziecka, czyli wychwycenie, jaką ideę usiłuje ono zgłębić w zabawie. W opisanym przypadku było to budowanie, upadanie, niszczenie i ponowne budowanie, ważne emocjonalno-afektywne doświadczenia małych dzieci. Współdziałający z bawiącym się dzieckiem student nie zachowywał się jak nauczyciel, który chce je czegoś nauczyć, lecz jak towarzysz zabawy doceniający ją samą. Skupiał się on przede wszystkim „na rozwijaniu ich wspólnej działalności zabawy, zaś proces uczenia się dziecka [i tak – J.Z.] postępuje w kontekście zabawy i przez zabawę” (Brèdikytė 2012: 117).

## **Konkluzja**

Jeśli powrócimy do wymienionych na początku artykułu trzech podstawowych form działalności człowieka, czyli zabawy, nauki i pracy, zauważymy, że tylko zabawa jest tą, która jest podejmowana samorzutnie i dla przyjemności, czyli jest aktywnością autoteliczną, nie ma „drugiego dna”, nie jest nakierowana na realizację żadnego innego celu poza nią samą. Tych właściwości pozbawione są nauka i praca. Oczywiście, można je podjąć samorzutnie, a związane z nimi satysfakcje z pewnością mogą być dla człowieka źródłem przyjemności, jednak cel obu tych aktywności leży poza nimi samymi. W nauce jest to wiedza i umiejętności pozwalające na skuteczne działanie i rozumienie świata, w jakim żyjemy, i naszego w nim miejsca, w pracy – realizacja zadań zawodowych. Parafrazując zdanie Wiesława Łukaszewskiego, który głosił, że: „człowiek jest aktywny i rozwija się nie dlatego, że musi się rozwijać, ale podlega rozwojowi dlatego, że musi być aktywny”

(rozwój jako „produkt uboczny” aktywności) (Łukaszewski 1984: 377), można powiedzieć, że dziecko nie dlatego się bawi, żeby się uczyć, ale uczy się, bo się bawi (nauka jako „produkt uboczny” zabawy). Co nie oznacza, że można zabawę instrumentalizować, chcąc sprawić, by nauka stała się aktywnością ludyczną, pozbawioną wysiłku.

## Literatura

- Bauman T. (2005), *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*. W: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bilewicz-Kuźnia B. (2015), *Zabawa i nauczanie przez zabawę w podstawie programowej i wybranych programach wychowania przedszkolnego*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 4(38).
- Brėdikytė M. (2012), *Akt kulturowego upośrodkowania w zabawie dzieci*, „Forum Oświatowe”, 24, 2(47).
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Wydawnictwo Universitas.
- Bruner J.S. (1971), *O poznawaniu*. Warszawa, PIW.
- Bruner J.S. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa, PIW.
- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje*. Warszawa, PWN.
- Brzezińska A. (1985), *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*. W: A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Combs J.E. (2011), *Świat zabaw. Narodziny nowego wieku ludycznego*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Corsaro W.A. (2011), *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Dorak-Wojakowska L. (2012), *Komunikacyjny wymiar performansu kulturowego*. „Horyzonty Wychowania”, 11(22), <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171397673>, 14.12.2021.
- Dyner W.J. (1971), *Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu*. Wrocław, Wydawnictwo Ossolineum.
- Edwards S. (2017), *Play-based learning and intentional teaching: forever different?* „Australasian Journal of Early Childhood”, 42(2), <http://dx.doi.org/10.23965/AJEC.42.2.01>, 14.12.2021.
- Elkonin D.B. (1984), *Psychologia zabawy*. Warszawa, WSiP.
- Goffman E. (2008), *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Huizinga J. (1985), *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik.
- Hurlock E.B. (1985), *Rozwój dziecka*. T. 2. Warszawa, PWN.
- Janowski A. (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, WSiP.
- Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Nentwig-Gesemann I., Klar I. (2004), *Akcjonizm, regularność i reguły – o kulturze dziecięcych zabaw*. W: S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Okoń W. (1987), *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa, WSiP.
- Stasiakiewicz M. (1980), *Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju*. „Życie Szkoły”, 10.

Tomaszewski T. (1984), *Ślady i wzorce*. Warszawa, WSiP.

Wood E. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zwiernik J. (1996), *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Zwiernik J. (2009), *Zabawa jako medium dziecięcej codzienności – etnografia w przedszkolu*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(10).