

Urszula Markowska-Manista

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.04>

ORCID: 0000-0003-0667-4164

Uniwersytet Warszawski

u.markowska-ma@uw.edu.pl

Zabawy dzieci w różnych kulturach – perspektywa antropologiczno-pedagogiczna

Summary

Children's play in different cultures – an anthropological and pedagogical perspective

The text refers to contemporary interdisciplinary research on children's play in different cultures. The author reflects on the diverse functions of play in the context of the multiplicity of childhoods and in view of the changing conditions and contexts of children's lives, as well as the changing models of childhood and the ways and possibilities of children's functioning in the 21st century. New global processes and transformations, in which children are the most numerous group of participants, enable a broader insight into their situation and, above all, into play and toys – tools with which they recognize, encode and learn about the surrounding world.

Keywords: research on childhoods, play, cultural anthropology, childhood, children's agency, leisure

Słowa kluczowe: badania nad dzieciństwami, zabawa, antropologia kultury, dzieciństwa, sprawczość dzieci, czas wolny

Wprowadzenie

– Zuziu, mam napisać artykuł o zabawach dzieci i o tym, jak się bawią dzieci w różnych kulturach. Pomożesz mi?

– Ciociu, oczywiście, przecież to dzieci najlepiej wiedzą, jak i czym się bawią, prawda? Zapytamy też moje koleżanki...

Cytat za zgodą 8-letniej Zuzi, luty 2022

Zabawa, niezależnie od jej umiejscowienia w czasie i przestrzeni, jest prymarna dla wszystkich rodzajów ludzkiej kultury (Huizinga 1950). Jako kulturowy fenomen i kulturowo-biologiczne uniwersum stanowi ważną część każdego dzieciństwa i jednocześnie jest zjawiskiem, dla którego nie istnieją żadne adekwatne kryteria. Dzieci na całym świecie angażują się w zabawę niezależnie od tego, czy kultura, w której są społecznie, uznaje, wspiera lub przeznacza czas na zabawę (Lancy 2001). Zabawa, zarówno

ta traktowana w kategoriach zabawy uniwersalnej (trafianie do celu, uciekanie, ściganie się, chowanie się itd.), jak i kulturowo specyficznej, jest wszechogarniającym aspektem ludzkiej aktywności (Karpatschof 2013). Jest aktywnością, dobrowolnym działaniem lub zajęciem wykonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i miejsca, według swobodnie przyjętych, ale obowiązujących w danej kulturze czy społeczności reguł. Zabawa może się też charakteryzować rozległym, a niekiedy nawet całkowitym brakiem reguł, gdyż właśnie wolność od jakichkolwiek zasad i bazowanie na wyobraźni wydaje się czynić ją atrakcyjną praktyką codzienności. Mihail I. Spariosu (1989) definiuje zabawę jako praktykę „amfiboliczną”, co oznacza, że zmierza ona w dwóch kierunkach jednocześnie i nie jest jednoznaczna. Zabawa jako zjawisko kulturowe, społeczne i kreacyjne ma swój cel, któremu towarzyszą zróżnicowane emocje: euforii, napięcia, radości, przyjemności oraz świadomość, że czas zabawy różni się od zwykłego życia (Huizinga 1950: 28).

Victor Turner (1974), brytyjski antropolog kultury, aby wytłumaczyć złożoną naturę zabawy, nazywa ją „liminalną” lub „liminoidalną”, co oznacza, że zabawa znajduje się na progu, między rzeczywistością a nierzeczywistością (światem, jaki podpowiada nam wyobraźnia). Zabawa odbywa się i jest jednocześnie wytwarzana – „dzieje się” – na pograniczu znanego i nieznanego (wyobrażonego) doświadczenia. Zabawa ma swoje uwarunkowania w rytuałach i praktykach ludycznych danej grupy i jest praktyką uczestniczenia w kulturze i uczenia się tego uczestnictwa na podstawie dostępnej wiedzy, narzędzi i kulturowej przestrzeni komunikacji i ekspresji. Zatem za Pawłem Boskim (2011) pokuszę się o stwierdzenie, że zabawa pozwala na poznawanie „jak coś zrobić”, „jak coś wykonać”, tym samym pozwala na nabywanie kompetencji „wykonaniowych”.

Badania nad zabawą na przestrzeni dziejów i w różnych kulturach wskazują na to, że zabawa towarzyszy człowiekowi i jest wszechobecna zarówno w dzieciństwie, jak i w dorosłości. Co istotne, we wszystkich społeczeństwach i kulturach zabawa dzieci jest wspierana przez dorosłych. Odzwierciedlają to chociażby praktyki produkcji materiałów do zabawy i trendy w wytwarzaniu samych zabawek (Whitebread i in. 2012). Zabawa jest wieloaspektowym, różnorodnym pod względem występowania form wyrazu zjawiskiem uwzględniającym specyfikę natury dzieciństwa i wartości samej zabawy konstruowanej społecznie.

Starożytni Grecy postrzegali zabawę jako typową przynależną dzieciństwu aktywność. Dla Rzymian oznaczała ona czas radości, przyjemności, a więc aktywność dostarczającą przeżyć (Czaja-Chudyba 2006). Uniwersalne definicje zabawy (konstruowane przez dorosłych) – jak zauważa Alison James (1998) – są problematyczne, gdyż szufladkują dziecięcą twórczą intencję i ekspresję, stąd warto zwrócić uwagę na lokalne definicje zabawy obowiązujące w każdej kulturze i na czas, którego dotyczą. Ich rozumienie w dużej mierze zależy od kultury i społeczno-politycznego kontekstu, w którym dziecko się wychowuje i w którym przebywa, gdyż zabawa jest elementem kolektywnego dorobku danej społeczności oraz wytworem wpływu zmiennych (wewnętrznych i zewnętrznych) ingerujących w środowisko funkcjonowania danej społeczności. Stąd lokalne definicje zabawy obejmują zróżnicowane znaczenia, które dzieci przypisują i generują przez swoją zabawę (aktywności). Znaczenia te są oparte na swoistych w danej kulturze wartościach, wzorach,

schematach myślenia i widzenia otaczającego świata oraz ukazują przenikanie wpływów zewnętrznych (np. globalnych trendów) i zmienność kultury zabawy wraz z upływem czasu. Zdaniem Robyn Holmes (2012) zabawa i kultura są ze sobą ściśle powiązane – zabawa wynika z kulturowych uwarunkowań danej grupy, dziedzictwa kulturowego i jednocześnie uczy, informuje, zwiększa świadomość kulturową uczestniczących w zabawie dzieci. Ramy i rezultaty zabawy zależą nie tylko od kultury, ale także od wielu różnych czynników, wśród których badaczka wymienia czynniki: ekonomiczne, technologiczne i historyczne (dziejowe).

Zróznicowane konteksty rozumienia dziecięcej zabawy

Dziecięca zabawa jest czynnością odgrywającą istotną funkcję rozwojową i jest tym samym koniecznością rozwojową (Wygotcki 1978). Zabawa stanowi środek komunikacji służący do rozumienia i uczenia się norm społecznych, pomaga dzieciom w przystosowaniu się do realiów życia i odgrywa ważną rolę w enkulturacji. Zabawy i gry, w które grają dzieci, oraz zabawki, których używają w zabawie, często są związane z kulturą, w której są wychowywane, i stanowią sposób, w jaki dzieci przysposabiają sobie umiejętności potrzebne w dorosłym życiu (Retting 1995). Stąd badacze dzieciństwa powinni uczestniczyć w życiu dzieci, być refleksyjni, zaangażować się i współpracować z dorosłymi i dziećmi z badanej społeczności. Dotyczy to w szczególności badań nad dzieciństwami dzieci, których konteksty codziennego funkcjonowania są odmienne, odległe od doświadczeń i kontekstu kulturowego badaczy.

W dalszej części tekstu, opierając się m.in. na własnych etnograficznych badaniach terenowych i analizie wybranych źródeł dotyczących zabawy, jako studium przypadku w badaniach antropologicznych przybliżę kilka aspektów dziecięcej zabawy w różnych kulturach i kontekstach. Zwrócę uwagę na różne sposoby, dzięki którym zabawa ułatwia przygotowanie się do pełnienia ról społecznych oraz artykułowanie dziecięcej sprawczości, aktywizmu i podtrzymywanie bądź kwestionowanie relacji władzy (dorośli–dzieci).

Dla ludu Bakongo z Demokratycznej Republiki Kongo podobnie jak dla Ba'Aka z Republiki Środkowoafrykańskiej (Markowska-Manista 2013) zabawa jest „ważnym elementem tradycyjnej edukacji i nauki współżycia z innymi” (Wrześcińska 2005: 230). Zabawa to wiedza, trening do dorosłego życia i wielokrotnie zabawa towarzyszy bądź splata się z realizacją obowiązków wykonywanych przez dzieci. Zabawa to metaforyczne litery alfabetu, na którym opiera się np. tradycyjne wychowanie przygotowujące dzieci Ba'Aka w Republice Środkowoafrykańskiej do przetrwania w dorosłym życiu. Zabawa pełni tu funkcję kreatywnego i bezpiecznego przygotowania się do ról pełnionych w przyszłości, w dorosłym życiu. Podobne praktyki przygotowania się do pełnienia ról (społecznych, politycznych i ekonomicznych) poprzez zabawę można zauważyć np. w boliwijskich Andach w społeczności wioski, która na burmistrza wybiera kilkunastoletniego chłopca (Liebel, Markowska-Manista 2017).

Ciekawym źródłem informacji w tym obszarze są też fotografie włoskiego fotografa i dokumentalisty Gabriele Galimberti, który odwiedził przeszło 50 krajów na różnych kontynentach i wykonał fotografie dzieci z ich ulubionymi zabawkami w znanej im przestrzeni (pokoju, domostwa czy drogi). Na wielu zdjęciach dostrzeżemy kulturową historię pochodzenia dziecka i odnajdziemy zabawki przygotowujące dzieci do pełnienia społecznych ról (Galimberti 2014).

Do zabaw i gier, w które bawią się i grają dzieci, niezbędne są artefakty, a więc zabawki. Zabawki, jakie wciąż można spotkać (poza np. maskotkami, samochodzikami, plastikowymi lalkami czy planszówkami) w wioskach i osadach oddalonych od dużych skupisk miejskich we wspomnianych społecznościach w Demokratycznej Republice Konga i Republice Środkowoafrykańskiej, są samodzielnie wyrabiane przez dzieci z materiałów, którymi dysponują one w swoim otoczeniu. Podczas moich badań terenowych w Republice Środkowoafrykańskiej wśród dzieci z różnych grup etnicznych obserwowałam, jak dziewczęta zgodnie z autorskim pomysłem wyrabiają lalki z kolby kukurydzy, kawałka miękkiego drewna, następnie ozdabiają je i wchodzi w rolę swoich matek, tuląc lalki, śpiewając im kołysanki i traktując je jak małe dzieci. Samodzielne przygotowanie pułapki na leśne szczury, wplecenie koszyka z wewnętrznej warstwy kory liany czy ćwiczenie polifonii – zabawa w naśladowanie odgłosów ptaków i zwierząt to swoiste poznawanie realiów otaczającego świata, wartości kulturowych i praktyk umożliwiających bezpieczne funkcjonowanie w życiu dorosłym. Codzienne praktyki, zwyczaje i skrypty kulturowe dorosłych służą tu jako matryca, dzięki której dzieci poznają swoją kulturę i przez naśladownictwo odtwarzają czynności wykonywane przez dorosłych. Co więcej, zabawa daje przestrzeń do uczenia się wspólnotowości, poznawania i przeżywania rozmaitych sytuacji (kłótni, choroby, uroczystości itd.), w tym uświadamiania sobie i negocjowania swojej pozycji w grupie, odczuwania, czym jest i z czego wynika podporządkowanie, dominacja, włączenie czy wyobcowanie. Tym samym zabawa odsłania dzieciom „zasady gry” świata dorosłych i umożliwia stopniowe poznawanie realiów i stosunków społecznych charakterystycznych dla danej grupy kulturowej i społecznej.

Jak wskazuje Alicja Wrześcińska, bywa, że obserwowane przez nią podczas badań w Demokratycznej Republice Konga dzieci starały się w zabawie „odtworzyć różne lubiane przez siebie przedmioty znane im z życia codziennego, których nie mogą posiadać, jak na przykład samochód, samolot, telefon lub karabin, lalkę, garnek, fajkę, dom” (Wrześcińska 2005: 232). W sytuacji braku dostępu do gotowych zabawek bądź niemożności ich zakupu w dziecku „rozwija się kreatywność własna, by je wytworzyć własnym sumptem” (Boski 2011: 28). Kwestia posiadania przez dzieci i korzystania z zabawek bądź ich brak zależą od kultury zabawy danej grupy, ludyczności, specyfiki uwarunkowań społecznych czy czynników ekonomicznych, a więc zasobności portfela (w przypadku zakupu np. klocków, maskotek, lalek ze zróżnicowanych tworzyw) oraz jest sprawą uznaniową w rodzinie.

Zabawy i gry są więc istotnymi nośnikami wiedzy udostępnianej dzieciom o własnej kulturze i innych kulturach w ich świecie życia codziennego. Zabawa poszerza horyzonty

dziecka. Dziecko w zabawie cieszy się niemal nieograniczoną kreatywnością, jest twórcze, produktywne i do pewnego stopnia nieskrępowane, ponieważ nie tworzy w sferze rzeczywistości. W zabawie doświadcza siebie jako autora wytworów swojej wyobraźni. Skoro wyobraźnia jest praktycznie nieograniczona, zabawa staje się istotnym przejawem dziecięcej wolności. W tym sensie zabawa okazuje się daleka od błażej czynności. Zamiast tego jest poważnym medium, za którego pośrednictwem dzieci odkrywają swoją sprawczość i prowadzą swoje sprawy społeczne. „Swoistość zabawy, jako formy aktywności czyni z niej metodę szczególnie przydatną w realizacji takich celów jak poznawanie nieznanych zasad postępowania, budowanie otwartości na odmienne sposoby myślenia i działania, głębsze rozumienie zachowania innych ludzi, kształtowanie wobec nich pozytywnych postaw” (Grygierek 2011: 17).

Ale nie tylko zabawy i gry są kulturowo uwarunkowane. Również style zabawy w odmiennych kulturach różnią się znacząco. Odsłaniają na przykład wpływ rodziców, rodzica na dziecko oraz pomagają zrozumieć stosowane przez dorosłych względem dzieci – w zabawie – praktyki socjalizacyjne. Ciekawym przykładem jest międzynarodowe badanie (Keller i in. 2010) dotyczące wpływu matki na styl zabawy z dzieckiem zrealizowane w Indiach (Nowe Delhi) oraz Niemczech (Berlin). Preferowanie dydaktycznej, kierowanej zabawy przez matki w Indiach oraz samodzielnej, spontanicznej zabawy dziecka w przypadku matek w Niemczech odzwierciedla praktyki socjalizacyjne w kulturach tych dwóch krajów na przykładzie stolic. Badanie wskazało na silne znaczenie wychowania dzieci przez kontrolę jego zachowania w zabawie w społeczeństwie indyjskim. W przypadku społeczeństwa niemieckiego ujawniło potrzebę uczenia dziecka niezależności w zabawie i poprzez zabawę. Przypadek zbadany w Indiach potwierdzają obserwacje w społecznościach nordyckich, w których kiedy wychowawca ma dużą kontrolę nad działaniami dzieci, dzieci nie mają zbyt wielu okazji do wpływania na kierunek lub treść zabawy oraz na ilość zabawy, a więc jej czas (Pramling Samuelsson, Johansson 2009). Czas dorosłych oraz programowanie grafiku dziecka zdaje się mieć kluczowe znaczenie w jakości zabawy dzieci.

Inne antropologiczne badanie, tym razem dotyczące spędzania czasu z dziećmi również poprzez zabawę, miało wyłonić najlepszego ojca na świecie. Według wyników badań opublikowanych przez Barry’ego Hewletta w książce *Intimate Fathers. The Nature and Context of Aka Pygmy Paternal Infant Care* (1993) najwięcej czasu ze swoimi dziećmi spędzali ojcowie ze społeczności Aka i dzięki temu wnosili wiele pozytywnego wkładu w wychowanie dzieci. Jak wykazano w badaniach, ojcowie ci spędzali wiele czasu nie tylko ze starszymi, ale również z małymi dziećmi (niemowlętami). Badacze Lester i Russell (2010) w obszernym przeglądzie dotyczącym możliwości zabawy dzieci na świecie przedstawili zbiór negatywnych czynników, tzw. stresorów środowiskowych, związanych z postępującą urbanizacją, niekorzystnie wpływających na doświadczenia dzieci związane z zabawą. Wskazali oni, że współczesny zurbanizowany styl życia często prowadzi do wzorca, w którym dzieci mają o wiele bardziej napięty grafik w czasie wolnym niż miało to miejsce jeszcze kilka dekad temu. Co więcej, wzorzec ten sprawia, że dzieci w dużych

aglomeracjach miejskich mają mało własnej przestrzeni, niewiele swobody, są nadmiernie nadzorowane, mają nadmiar obowiązków, co skutkuje kurczącym się czasem na zabawę z rówieśnikami i rodzicami i może negatywnie wpływać na samodzielność i zaradność dzieci (Lester, Rusell 2010).

Kulturowo wrażliwe kwestie badań zabawy

Dzieci na całym świecie są angażowane i angażują się w zabawę w okresie swojego dzieciństwa. Zabawa dzieci jest zagadnieniem studiowanym przez badaczy różnych dyscyplin w zróżnicowanych społeczno-kulturowych i politycznych kontekstach praktycznie na całym świecie. Nie ogranicza się tylko do czasu wolnego i nie może być zredukowana do niewielkiej przestrzeni wydzielonej dzieciom: „placu zabaw dla dzieci” czy „kącika do zabaw” gdyż jest wspierana przez środowisko (fizyczne, społeczne i kulturowe) i silnie skorelowana z miejscami, a więc kontekstami dziecięcej zabawy w ich najbliższym otoczeniu (Moss, Petrie 2002). Zabawa stwarza możliwości włączenia dzieci w badania ich dotyczące i daje przestrzeń do możliwych działań dzieci w tematach, w których są ekspertami.

Badacze społeczni analizują wpływ zabawy na dzieci, wzorce kulturowe zabaw i gier, rolę zabawy w procesie socjalizacji dziecka oraz zabawę jako metodę kreatywnego rozwoju. Przyglądają się również sposobom, w jakie dorośli towarzyszący dzieciom w zabawach (rodzice, wychowawcy, nauczyciele) myślą o zabawie i jak ich poglądy na zabawę dzieci zależą od wyznawanych przez nich wartości kulturowych. Oprócz tych kluczowych tematów analizy zabawy badane są tematy wrażliwe, dotyczące wykorzystania zabaw i gier w celu zniewolenia i indoktrynacji dzieci, np. poprzez militaryzację dzieciństwa (Markowska-Manista, Koshulko 2021; Hoban 2022) czy poddanie dzieci praktykom „wychowania do zabijania” w konfliktach zbrojnych (Markowska-Manista 2019).

Zabawa od lat jest badana z różnych perspektyw i paradygmatów, dzięki temu badacze otrzymują ważne informacje na temat tego wielowymiarowego zjawiska. Studia nad zabawami dzieci nie dotyczą jedynie obszaru gier i czasu wolnego organizowanego im przez dorosłych (Schwartzman 1976), lecz w znacznej mierze ukazują sprawczość dzieci, dla których zabawy stają się medium, za którego pośrednictwem dzieci prowadzą swoje sprawy społeczne (James 1998). Tym samym odsłaniają badaczom wiele ważnych problemów konceptualnych i epistemologicznych (Santos, Boaventura de Sousa 2016).

W ostatnich trzech dekadach w związku z tzw. zwrotem partycypacyjnym w badaniach społecznych dzieci zostały włączone w proces badawczy i uwzględniono ich głosy. Stąd w badania dotyczące zabawy włączane są dzieci jako współbadacze bądź dawana jest im przestrzeń do inicjowania takich aktywności w sprawach ich dotyczących. Byłoby jednak błędem zakładać, że poglądy dzieci są takie same jak dorosłych, stąd nie możemy oczekiwać i wymagać, że dzieci będą definiować i wyjaśniać swoją zabawę w taki sam sposób, jak definiują i objaśniają ją dorośli (Dockett za: Ólafsdóttir 2019).

Większa uwaga poświęcona kwestiom zabawy w badaniach nad dzieciństwem i prawami dziecka wiąże się z faktem, że dzieci są dziś częściej postrzegane nie tylko jako obiekty badań czy dostawcy informacji, ale jako podmioty społeczne i aktorzy, którzy mają prawo i mogą się domagać swoich praw z własnej perspektywy (Liebel 2020). Często mówi się o nich jako o ważnych współbadaczach w sprawach, które ich dotyczą (Fiedler, Posch 2009; Budde, Markowska-Manista (red.) 2020), i istotnych informatorów w obszarze swoich subiektywnych światów konstruowanych w zabawie.

Badacze Jaipaul L. Roopnarine, James E. Johnson i Frank Hooper (1994) zwrócili uwagę na inny istotny aspekt związany z uniwersalnością badania i definiowania zabawy, różnorodnością kontekstów kulturowych i zestawem narzędzi oraz metod, jakie towarzyszą badaczom z Zachodu w analizie i interpretacji zabawy dzieci spoza kontekstu europejskiego. Wskazali na trudności i wyzwania, które pojawiają się przy zastosowaniu zachodnich wartości i podejść w interpretacji zabawy w niezachodnich kontekstach, bez uwzględnienia lokalnej aparatury rozumienia i badania tych fenomenów. Dotyczy to w szczególności kontekstów zabawy dzieci, których życie jest bardzo różne i dalekie od doświadczeń życiowych badaczy.

Odpowiedzią na tego typu zagrożenia (m.in. na europocentryczną dominację myślenia o zabawie jako zachodnim standardzie w tym obszarze badań) jest dekolonizacja badań nad dzieciństwami (Liebel 2020). Jej przedstawiciele postulują symetrię podejść badawczych, a więc włączanie indygenicznym metodologii i niezachodnich źródeł wiedzy do badań dotyczących dzieci, ich dzieciństw, a realizowanych przez badaczy z Zachodu w cywilizacjach niezachodnich (Tuhiwai Smith 2012; Twum-Danso Imoh i in. 2019). W tym wrażliwym obszarze badań należy dostrzec wiele istotnych kwestii związanych z etycznie ważnymi pytaniami dotyczącymi refleksji nad prawem do rzetelnego, zgodnego z kontekstem zbadania i opisu, ale także nad możliwym kształtem „środowiska epistemologicznego” tego typu badań oraz społeczno-kulturowym usytuowaniem uprzywilejowanych badaczy z zachodnich ośrodków naukowych, zwłaszcza w odniesieniu do nierównych relacji władzy.

Podsumowanie

Zabawa w różnych kulturach – ten nadal kruchy, acz bardzo istotny obszar dziecięcych aktywności – wymaga kontynuacji badań osadzonych w interdyscyplinarnych studiach nad dzieciństwami i prawami dzieci. W szczególności kwestie reprezentacji (a nie tylko reprodukcje interpretacyjne) głosów dzieci jako specjalistów od swojej zabawy i swoich zabawek, kwestie różnorodności doświadczeń dzieci z doświadczeniem migracji w inicjowanych przez nich i dla nich zabawach oraz kwestie zasobów i uczestnictwa dzieci w badaniach poprzez zabawę – wszystkie te zagadnienia zarówno pedagogzy, jak i antropolodzy mogą podjąć we własnych praktykach badawczych z dziećmi.

Pominięcie głosu tak istotnych uczestników w badaniach nad zabawą sprawia, że tematyka ta staje się niekompletna, zaś luka w badaniach nad dzieciństwami w tak istotnym obszarze, wypełniającym codzienne życie dzieci, niesie ryzyko marginalizacji tematyki zabawy.

Zabawa jest kluczem do ewolucji kulturowej (Karpatschof 2013). Jest niczym soczewka wykorzystywana do naukowego przyjrzenia się innym aspektom codziennego życia dzieci. Jest jednocześnie areną, na której dzieci stają się aktywnymi aktorami społecznymi. Jako współbadacze – poprzez zabawę – dzieci mogą przedstawić unikatową perspektywę swojego świata społecznego w sprawach, które ich dotyczą. Wiedza zdobyta wspólnie z dziećmi w badaniach dotyczących zabawy uwzględniająca ich perspektywy może ułatwić działania samych dzieci oraz wskazać nam – dorosłym badaczom nowe obszary dalszych eksploracji. W takich okolicznościach dorośli badacze mogą się stać osobami, które uczą się od dzieci, a wiedza zdobyta wspólnie z dziećmi może ułatwić działania dzieci.

Literatura

- Boski P. (2011), *Poznanie Afryki przez dzieci polskie za pośrednictwem gier i zabaw afrykańskich rówieśników*. W: M. Jackowska, H. Rubinkowska (red.), *Gry i zabawy afrykańskie*. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa.
- Budde R., Markowska-Manista U. (red.) (2020), *Childhood Studies and Children's Rights between Research and Activism. Honouring the Work of Manfred Liebel*. Wiesbaden, Springer.
- Czaja-Chudyba I. (2006), *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Dockett S. (2008), *Hlustað á raddir barna – Börn og rannsóknir. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), Sjónarmið barna og lýðræði í leikskólustarfi*. Reykjavík, Háskólaútgáfan og RannUng.
- Fiedler J., Posch Ch. (2009), *Yes, they can! Children researching their lives*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Galimberti G. (2014), *Toy Stories: Photos of Children from Around the World and Their Favorite Things*. New York, Abrams Image.
- Grygierek M. (2011), *Edukacja międzykulturowa*. W: M. Jackowska, H. Rubinkowska (red.), *Gry i zabawy afrykańskie*. Warszawa, Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Hewlett B. (1993), *Intimate Fathers. The Nature and Context of Aka Pygmy Paternal Infant Care*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Hoban I. (2022), *Militarization of childhood(s) in Donbas. 'Growing together with the Republic'*. „Cooperation and Conflict”, 57(1).
- Holmes R. (2012), *Children's play preferences in the Pacific Rim: Then and now*. W: L. Cohen, S. Waite-Stupiansky (eds.), *Play. A polyphony of research, theories and issues*. Lanham, MD, University Press of America.
- Huizinga J. (1950), *Homo ludens, a study of the play-element in culture*. New York, Roy.
- James A. (1998), *Play in childhood: an anthropological perspective*. „Child Psychology and Psychiatry Review”, 3(3).

- Karpatschof B. (2013), *Play, but not simply play: The anthropology of play*. W: I. Schousboe, D. Winther-Lindqvist (eds.), *Children's Play and Development*. Dordrecht, Springer.
- Keller H., Borke J., Chaudhary N., Lamm B., Kleis A. (2010), *Continuity in parenting strategies: A cross-cultural comparison*. „Journal of Cross-Cultural Psychology”, 41(3).
- Lancy D. (2001), *Cultural constraints on children's play*. „Play & Culture Studies”, 4.
- Lester S., Russell W. (2010), *Children's Right to Play. An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide*. Working Papers No. 57. The Hague, Bernard van Leer Foundation.
- Liebel M. (2020), *Decolonizing Childhoods. From Exclusion to Dignity*. Bristol, Policy Press.
- Liebel M., Markowska-Manista U. (2017), *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości: Janusz Korczak na nowo odczytany*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Markowska-Manista U. (2013), *Świat życia codziennego dziecka marginalizowanego w Afryce Środkowej. Na przykładzie dzieci łowców-zbieraczy Ba'Aka w Republice Środkowoafrykańskiej*. „Rocznik Pedagogiczny”, 36.
- Markowska-Manista U. (2019), *'Bad Children' – International stigmatisation of children trained to kill during war and armed conflict*. W: N. von Benzon, C. Wilkinson (eds.), *Intersectionality and Difference in Childhood and Youth. Global Perspectives*. London–New York, Routledge the Taylor & Francis Group.
- Markowska-Manista U., Koshulko O. (2021), *Children and Childhood on the Borderland of Desired Peace and Undesired War – A Case of Ukraine*. W: J.M. Beier, J. Tabak (eds.), *Childhood in Peace and Conflict*. New York, Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1007/978-3-030-74788-6_10, 10.05.2022.
- Moss P., Petrie P. (2002), *From Children's Services to Children's Spaces. Public Policy, Children and Childhood*. London, Routledge Falmer.
- Ólafsdóttir S.M. (2019), *Children's play in peer cultures: Icelandic preschool children's views on play, rules in play, and the role of educators in their play*. <https://opinvisindi.is/handle/20.500.11815/2529>, 10.05.2022.
- Pramling Samuelsson I., Johansson E. (2009), *Why do children involve teachers in their play and learning?* „European Early Childhood Education Research Journal”, 17(1).
- Retting M. (1995), *Play and Cultural Diversity*. „The Journal of Educational Issue of Language Minority Students”, 15.
- Roopnarine J.L., Johnson J.E., Hooper F. (1994), *Children's play in diverse cultures*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Santos Boaventura de Sousa (2016), *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. New York–London, Routledge.
- Schwartzman H.B. (1976), *The anthropological study of children's play*. „Annual Review of Anthropology”, 5(1).
- Spariosu M. (1989), *Dionysus reborn. Play and the aesthetic dimension in modern philosophical and scientific discourse*. New York, Cornell University Press.
- Tuhiwai Smith L. (2012), *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London–New York, Zed Books.
- Turner V. (1974), *Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual. An Essay in Comparative Symbolology*. „Rice Institute Pamphlet-Rice University Studies”, 60(3).

- Twum-Danso Imoh A., Bourdillon M., Meichsner S. (2019), *Global Childhoods beyond the North-South Divide*. Cham, Palgrave Macmillan.
- Vygotsky L.S. (1978), *The role of play in development*. W: Vygotsky L.S., *Mind in society*. Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Whitebread D., Basilio M., Kupalja M., Verma M. (2012), *A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. https://www.waldorf-resources.org/fileadmin/files/pictures/Early_Childhood/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf, 10.05.2022.
- Wrześcińska A. (2005), *Mwana znaczy dziecko*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Dialog.