

Zobaczyć więcej, niż widać

Dziecko wobec zabawy dramatycznej i widowiska teatralnego*

■ Maria Kielar-Turska

Tytuł artykułu zaczerpnęłam z wypowiedzi siedmiolatka na temat teatru, w której w sposób zwięzły została ujęta istota teatru jako sztuki symbolicznej. Moim zdaniem, wypowiedź tę można odnieść także do zabaw dramatycznych, których istotą jest przedstawianie zdarzeń za pomocą symbolicznych zastępników: przedmiotów zastępczych, gestów, czynności „na niby”. Rozważania rozpocznę od nakreślenia kierunku rozwoju zdolności do symbolizowania, która to zdolność przejawia się we wczesnym okresie, najwyraźniej w zabawie symbolicznej. Pojawiające się nieco później zabawy dramatyczne stanowią przygotowanie do odbioru widowiska teatralnego. Zabawa jest polem dla wypróbowywania i rozwijania przez dziecko zdolności do symbolizowania, zdolności charakteryzującej człowieka.

Istota zabawy

W okresie dzieciństwa okazją do zdobywania doświadczenia w zakresie poznawania, rozumienia, przeżywania i wartościowania są zabawy. Występują w wielu różnych formach, a mianowicie jako: *zabawy manipulacyjne* polegające na niespecyficznym (potrząsanie, postukiwanie) lub specyficznym (wkładanie, otwieranie, zamykanie) manipulowaniu przedmiotami; *zabawy konstrukcyjne* prowadzące do tworzenia konstrukcji z materiałów nieustrukturyzowanych (patyczki, klocki, szmatki) lub ustrukturyzowanych (np. klocki lego); *zabawy funkcjo-*

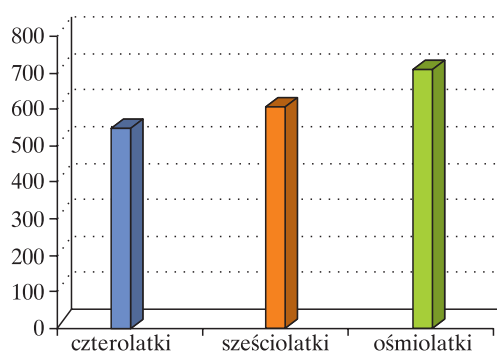
nalne polegające na przemieszczaniu przedmiotów w przestrzeni (ciągnięcie lub popychanie); *zabawy symboliczne* wyrażające się w zastępowaniu jednych obiektów innymi; *zabawy dramatyczne* polegające na odgrywaniu roli innych osób; *zabawy receptywne* występujące w formie obserwowania obiektów i zdarzeń lub ich statycznych czy ruchomych obrazów. Już sama różnorodność zabaw pozwala przewidywać ich wielorakie znaczenie dla rozwoju dziecka.

Zabawa to działania podejmowane dla przyjemności, kreowane dzięki wyobraźni, na wzór i podobieństwo działań realnych, polegające na dostosowaniu wiedzy o świecie do siebie, angażujące sferę uczuć dziecka i przebiegające według reguł zapewniających ich powtarzalność. W zabawie proces ważniejszy jest niż cel; ważne jest, by bawić się, a nie wytworzyć coś w wyniku zabawy. Na fakt ten zwracają uwagę same dzieci, kiedy informują: *Idę się bawić* lub pytają: *Czy mogę iść się bawić?* Dzieci nie mówią, że będą budować garaż, rzucać piłką, chować się i szukać – ale że będą bawić się. Charakterystyczne dla zabawy są działania, które cechuje giętkość, którym towarzyszą pozytywne emocje i które często polegają na udawaniu. Różnorodność zabaw nie tylko wzbogaca doświadczenie dziecka, ale jest także jednym z wyznaczników rozwoju jego uzdolnień. Zabawa towarzyszy rozwojowi wielu różnych sfer: językowej, poznawczej, twórczości (Smilansky 1968).

* Artykuł stanowi zmienioną wersję rozdziału pod tym samym tytułem, zamieszczonego w książce: M. Karaśńska, G. Leszczyński, *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 1: *Teatr w świecie*, Poznań 2007, Centrum Sztuki Dziecka.

Zabawa pełni w rozwoju dziecka rozmaite funkcje, zauważane przez wielu autorów, prezentujących różne podejścia teoretyczne. Psychoanalicy dostrzegali oczyszczającą, terapeutyczną funkcję zabawy. Zdaniem Z. Freuda (1976), symboliczne czynności zabawowe, zwłaszcza te powtarzane wielokrotnie, pełnią funkcję katarctyczną. W zabawie dziecko może dać ujście agresywnym popędom, odreagować przykrości i lęki bez obawy, że narazi się na negatywne konsekwencje, jakie mogłyby przynieść podobne jego zachowania w sytuacjach realnych. Dziecko powtarza takie zabawy tak długo, aż oczyści się, wyzwoli z gnębiących je napięć. Zabawa jest też okazją do wyrażania emocji względem osób, których rolę dziecko odgrywa. Jak zauważa pozostający pod wpływem psychoanalizy E. Erikson (1941), zabawa to arena, na której dziecko w postaci udramatyzowanych sytuacji modelowych rozgrywa swoje lęki i obawy, pragnienia i nadzieje. Dzięki wielokrotnemu ich powtarzaniu dziecko może ponownie je przeżywać, i to w udoskonalonej formie, co prowadzi do osłabienia napięć i pełni funkcję terapeutyczną.

W zabawie dochodzi do modulowania pobudzenia u dziecka. Nowa, nieznana sytuacja pojawiająca się w zabawie wywołuje wzrost pobudzenia, które stopniowo opada w miarę jej opracowywania w toku zabawy. Jest to możliwe, bowiem dziecko w zabawie wolne



Liczba elementów wiedzy o zabawie w zależności od wieku (na podstawie wypowiedzi badanych)

jest zarówno od presji biologicznych (zaspokajania potrzeb biologicznych), jak i społecznych (nakazów dorosłych) (Fein 1981). Wznoszenie się i opadanie pobudzenia w zabawie stanowi istotny czynnik zachęcający dziecko do wielokrotnego jej powtarzania.

Zabawa pełni funkcję przystosowawczą, umożliwiając eksplorację świata, a także własnego działania, swoich pomysłów i przeżyć. W zabawie dziecko opracowuje sposoby działania w pewnych sytuacjach, które następnie przenosi na odpowiadające im sytuacje realne. Ćwiczenie w rozwiązywaniu problemów w zabawie pozwala dziecku uchronić się przed przykrymi ich konsekwencjami w realnym świecie (Sutton-Smith 1980). W zabawie dziecko wytwarza giętkie, plastyczne oraz innowacyjne sposoby zachowania (Bruner 1972); uświadamia sobie strukturę aktu działania (Szuman 1955).

Zdaniem L. S. Wygotskiego (1966; 2002), w zabawie dochodzi do realizacji życzeń i pragnień dziecka w świecie fikcyjnym. Jest to pole, na którym dokonuje się podstawowy proces rozwojowy, a mianowicie przejście od działania na rzeczywistych przedmiotach i wykonywania praktycznych czynności do działania na przedmiotach myśli (wyobrażenia, pojęcia) i wykonywania czynności umysłowych. Rolę transportera pełnią przedmioty zastępcze i czynności „na niby”. Ich użycie pozwala dziecku na wypróbowywanie działań, analizowanie ich i opracowywanie, a z drugiej strony pozwala na działanie „wyżej od swego codziennego zachowania”; w zabawie dziecko jest „jakby o głowę wyższe od samego siebie”. Wygotski uważa, że zabawa stwarza strefę najbliższego rozwoju dziecka, pełni więc funkcję wspomaganiania, stymulowania jego rozwoju. Zabawa jest także okazją do zrozumienia różnych ról, które dziecko odgrywa w zabawie, a których nie mogłoby poznać w inny sposób. Na przykład jedynie w zabawie może zrozumieć, co to znaczy być siostrą, grając rolę siostry.

Zdaniem J. Piageta (1962), zabawa pomaga dziecku w tworzeniu symboli. Pozwala

la odkryć element oznaczający dla znanego elementu oznaczanego (obiektu, czynności, zdarzenia). Każde dziecko tworzy własne elementy oznaczające w zabawie, dzięki czemu może przystosowywać rzeczywistość do własnego „ja”, a nie siebie do rzeczywistości. Zabawa prowadzi do przekształcania rzeczywistości do własnych potrzeb dziecka. Nawet naśladowanie, z którego zabawa wywodzi się, stanowi własną interpretację dziecka (Gloton, Clero 1985). W zabawie dziecko odróżnia czynność (funkcję) od przedmiotu oraz siebie od innych. Zabawa pomaga dziecku rozumieć rzeczywistość.

Wprowadzenie zabawy do realnego życia pozwala na harmonijny rozwój osobowości, jak zaznaczał Erikson. Brak zabawy w życiu jednostki może prowadzić do usztywnienia umysłu, zaniku poczucia humoru, tak istotnego w twórczości. Z kolei całkowite zanurzenie się w zabawie może skutkować zerwaniem kontaktu z rzeczywistością.

Wyjaśniając istotę zabawy, chciałabym odwołać się do wypowiedzi samych dzieci. Na podstawie analiz projektów badań nad wiedzą dzieci dotyczącą wielu różnych tematów, J. van Gils (2004) stwierdza, że dla dzieci zabawa jest aktywnością, którą trudno opisać bardziej szczegółowo, bowiem jej przedmiot jest interpretowany każdorazowo przez dzieci (zabawa w lekarza, dom, policjanta), a cel nie jest jasno określony. Zabawa jest przywilejem, dzięki któremu realizuje się dziecięce poczucie autonomii. *Idę się bawić* – mówią dzieci, czyli robić coś, czego jeszcze nie wiedzą, ale co jest ważne dla nich i co pozostaje poza ukierunkującym wpływem dorosłych.

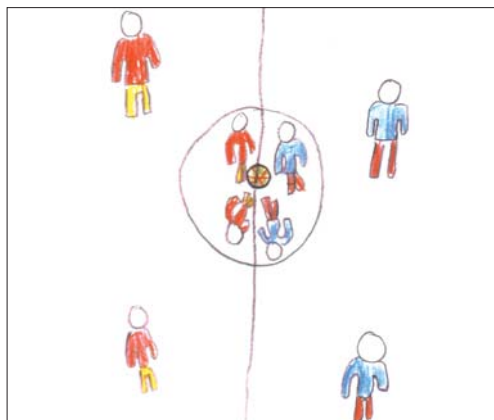
Nasze badania (Cebula 2003) nad wiedzą dzieci o zabawie pokazały stały, istotny wzrost zakresu tej wiedzy w przedziale między 4. a 8. rokiem życia. Fakt ten znalazł odzwierciedlenie w wypowiedziach ($r = 0,49$ dla $p < 0,05$) i rysunkach dzieci ($r = 0,39$ dla $p < 0,01$). Badane dzieci mówiły o zabawie w kategoriach działania: *zabawa, to można się czymś bawić, przebierać* (4; 4); *dzieci bawią się, są wesole; ktoś się bawi samochodzi-*



Rys. 1. Rysunek Oli (4; 4): *Klaudia jest wesola; ma skankę i skacze*



Rys. 2. Rysunek Jarka (6; 5): *Dzieci bawią się w lekarza. To jest pani doktor, a to jest to, co potrzebne*



Rys. 3. Rysunek Janka (8; 2): *Dzieci grają w piłkę*

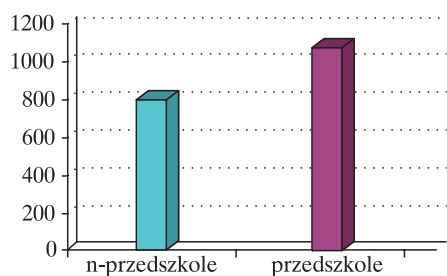
kami ulubionymi (6; 3); można się z kimś bawić zabawkami, układać z klocków, bawić się puzzlami, grać w piłkę, jeździć autami, grać w szachy, bawić się w ganiego (8; 3).

W rysunkach dzieci młodsze przedstawiały zwykle zabawy ruchowe (rysunek Oli 4; 4), sześciolatki najczęściej przedstawiały zabawy w role (rysunek Jarka 6; 5) a ośmiolatki – różnego rodzaju gry z regułami (rysunek Janka 8; 2).

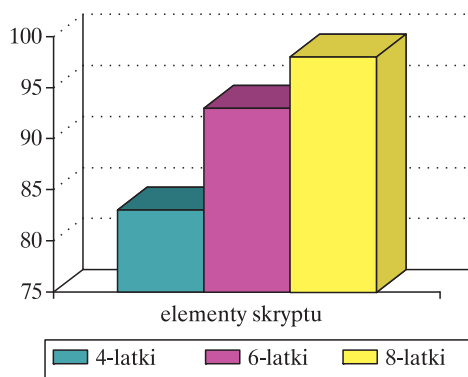
Stwierdzono istotną różnicę ilościową w wiedzy o zabawie między dziećmi uczęszczającymi i nieuczęszczającymi do przedszkola. Te pierwsze wiedziały znacznie więcej o wszystkich składowych zabawy: funkcjach, przedmiotach używanych w zabawie, czynnościach zabawowych, miejscu oraz rodzajach zabaw ($p < 0,05$).

Różnice związane z wiekiem i doświadczeniem zaznaczyły się także w podawanym przez dzieci skrypcie zabawy w chowanego. Zaznaczyła się istotna zależność między wiedzą o zabawie w chowanego a wiekiem ($r = 0,25$ dla $p < 0,05$) i doświadczeniem, którego wyrazem było uczęszczanie do przedszkola ($r = 0,35$ dla $p < 0,05$). Dzieci starsze i uczęszczające do przedszkola wymieniały więcej elementów skryptu i podawały je we właściwej kolejności.

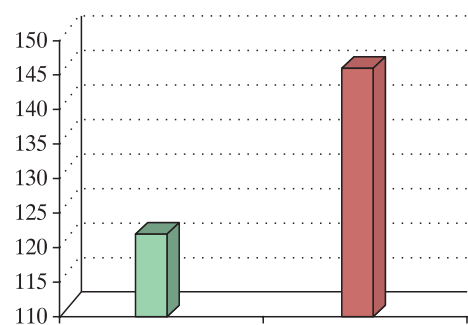
Można powiedzieć, że dzięki ćwiczeniu się w zabawie z innymi dziećmi i pod kierunkiem nauczyciela, wiedza dziecka na temat tej formy aktywności istotnie powiększa się, a także zostaje zwerbalizowana (pod wpływem instrukcji nauczyciela i innych dzieci) oraz uporządkowana. Dzięki temu wiedza



Liczba elementów wiedzy o zabawie w zależności od doświadczenia: uczęszczanie do przedszkola



Liczba elementów skryptu „zabawa w chowanego” w zależności od wieku



Liczba elementów skryptu „zabawa w chowanego” w zależności od doświadczenia: uczęszczanie do przedszkola

o zabawie staje się częścią świadomej i zwerbalizowanej reprezentacji poznawczej; staje się – jakby powiedziała A. Karmiloff-Smith – wiedzą jawną.

Zabawa dramatyczna

Ze względu na temat rozważań, skupimy się szczególnie za zabawach dramatycznych, zwanych także zabawami w udawanie, zabawami fikcyjnymi, zabawami w role czy socjodramatycznymi. Pojawienie się zabawy dramatycznej w aktywności dziecka poprzedzone jest występowaniem wielu form przygotowujących to wydarzenie rozwojowe. Najwcześniej pojawia się naśladowanie jako dostosowywanie czynności dziecka do wzorów zewnętrznych. Tak dochodzi do powstania zabawy naśladowczej, która polega na subiektywnym powtarzaniu proponowanych czynności. Wy-

korzystanie w zabawie naśladowczej subiektywnych zastępników symbolicznych pozwala dziecku dopasować wiedzę o świecie do własnych doświadczeń. Tak rodzi się zabawa symboliczna. Jej dalszy rozwój polega, zdaniem Piageta (1962), na przechodzeniu od prostego przenoszenia działań własnych lub innych osób na inne obiekty (np. czesanie włosów muszelką), przez identyfikowanie jednego obiektu w drugim (np. pokazywanie biegu konia przez przebijanie palcami po stole), kiedy to gest staje się niezależny od rekwizytu, do wytwarzania nowych postaci i całych scen. W takich zabawach dziecko przemianowując przedmioty, tzn. nadając im nowe znaczenia oraz grając role różnych osób w zabawie, jest w stanie zobaczyć więcej, niż widać.

Takie działanie dziecka jest możliwe dzięki pewnym osiągnięciom rozwojowym, takim jak: zdolność wyobrażania, pamięć zdarzeń minionych oraz zdolność zastępowania nieobecnych przedmiotów i zjawisk ich symbolicznymi zastępnikami.

Nabywanie kompetencji symbolicznego ujmowania rzeczywistości wiąże się z opanowaniem różnych systemów symbolicznych. Badania podłużne, prowadzone przez Gardnera i Wolfa (Gardner 1983), wykazały, że każdy system opanowywany jest w określonym czasie: zabawy językowe i symboliczne rozwijają się w drugim, a rysowanie w trzecim roku życia. W wieku przedszkolnym dziecko poznaje różne kategorie symboli: językowe, matematyczne, obyczajowe (święta, życie towarzyskie), muzyczne, plastyczne. Poznaje także język sztuki teatralnej, który ma syntetyczny charakter i wymaga znajomości wielu różnych kodów.

Dziecko wcześniej przygotowuje się do dramatycznego dialogu. Pierwszy teatr dla dziecka powołuje matka czy opiekunka używając palców; myślę tu o zabawach paluszkowych, takich jak *Idzie rak nieborak* czy *Tu sroczka kaszkę warzyła*. (O roli tych zabaw w rozwoju małego dziecka pisała Wanda Szuman). J. Cieślowski (1977) pisał, że *Pierwszym teatrem dziecka jest jego ciało [...] a najbardziej otwartymi na znaczenia są palce [...] Palec*

wskazujący jest stale gotów wziąć na siebie każdą rolę, każde znaczenie: pogrozić, pokazać, wzbudzić uwagę, przyłożony do ust oznaczać ciszę... (s. 81). Można zatem powiedzieć, że zabawy paluszkowe stanowią rusztowanie dla wczesnych zabaw w udawanie.

J. Flavell (1993) zwrócił uwagę na stopniowe nabywanie przez dziecko umiejętności symbolizowania. Najpierw dziecko zdaje sobie sprawę, że jedna rzecz jest symbolem innej rzeczy (np. krasnoludek jest symbolem przedszkola), potem ujmuje jedną rzecz na dwa sposoby: jako przedmiot realny i jednocześnie jako symbol innego przedmiotu (banan jako owoc i jako słuchawka telefoniczna). Tak dochodzi do operowania przez dziecko znaczeniem (np. służy do prowadzenia rozmowy na odległość) oderwanym od przedmiotu (prawdziwy telefon), ale w realnej sytuacji przy użyciu realnych zastępników symbolicznych (banan).

Przedmioty symboliczne w zabawie charakteryzują się zatem podwójną reprezentacją: jako realne obiekty z ich rzeczywistymi funkcjami (banan do jedzenia, telefon do prowadzenia rozmowy) oraz jako symboliczne zastępniki funkcji innych obiektów (banan jako słuchawka telefoniczna). Zabawa symboliczna wymaga zatem rozumienia i przejmowania intencji dorosłych dotyczącej funkcji przedmiotu, odłączenia intencjonalnego zastosowania od przedmiotu oraz połączenia tej odłączonej funkcji z innym przedmiotem. Im przedmiot użyty w zabawie jest bliższy rzeczywistości, tym łatwiej dziecku bawić się (DeLoache 1995). Natomiast niekonwencjonalne użycie przedmiotu (np. łyżeczka jako samochód) dziecko uważa za coś zabawnego.

W toku rozwoju dziecka zwiększa się jej wrażliwość symboliczna, czyli gotowość do znajdowania relacji między przedmiotami tak, by jednymi zastępować inne. Dzieci uczą się wynajdywania tych relacji tak, jak uczą się nowych słów dla nieznanymi przedmiotów.

Z czasem dziecko staje się samo aktorem i reżyserem spektaklu, jakim jest zabawa

dramatyczna, zabawa w role. W zabawach tych dzieci używając symbolicznych zastępników i wykonując czynności „na niby” odtwarzają różne czynności, zdarzenia, sytuacje obserwowane w życiu codziennym. Zdaniem Władysława Dynera (1971), badacza zabaw tematycznych polskich dzieci, są to najczęściej zabawy w dom i w lekarza. Zabawy tematyczne są dla dziecka szkołą przygotowującą je do odczytywania scen dramatycznych, których autorem jest ktoś inny. W ten sposób dziecko zostaje przygotowane do ujmowania tego, co jest przedstawiane, lecz nie w kategoriach odtwarzania realnego świata, ale w kategoriach jego symbolizowania, a więc mówienia o nim więcej, niż zostało powiedziane wprost w przedstawieniu.

Dziecko wobec teatru

Teatr dla dzieci bliski jest zabawie dramatycznej. Musi jednak spełniać pewne wymagania. W połowie lat osiemdziesiątych zaczęto przygotowywać spektakle dla dzieci poniżej 3. roku życia, a w 2005 roku utworzono ogólnoeuropejski projekt *Small size*, propagujący sztuki teatralne dla najmłodszych (Rosa 2007). Teatr dla dzieci musi uwzględniać ich właściwości istotne dla odbioru widowiska teatralnego, takie jak ograniczony czas koncentracji, szybkie męczenie się jedną formą aktywności. Tworząc teatr dla dzieci należy, zdaniem R. Frabetti (2007), poszukiwać dźwięku, gestu, podstawowego znaku, aby przekaz stał się bardziej komunikatywny. Trzeba wsłuchać się w to, co dzieje się w duszy publiczności, bowiem publiczność dziecięca oddycha własnym rytmem. Włoscy twórcy teatru dla małych dzieci proponują teatr z minimum słów w narracji, stosowanie efektów dźwiękowych i delikatnych obrazów, łagodną atmosferę i wprowadzanie elementów codzienności (np. woda, powietrze, piórko i kamień). Jednocześnie zaznaczają potrzebę różnorodności formy teatru: a więc teatr cieni, tańca, teatr bez słów i teatr oparty na słowie.

Taki teatr proponował Jan Dorman (1981), przyjmując za podstawę umowę

między teatrem a widzem w sprawie reguł gry. Widz może tylko wówczas zaakceptować te reguły, gdy są mu bliskie i nietrudne do odczytania; takimi są reguły wywodzące się z zabaw i gier dziecięcych. Dorman dbał o obecność motywów zabawowych w teatrze dla dzieci, a jednocześnie wzbogacał dziecięcy folklor własnymi motywami zaczerpniętymi z Brechta, Błoka czy Becketta, czyniąc swe widowiska teatrem dla każdego.

W zabawach, grach i w teatrze wszystko jest umowne. Można zatem założyć, że dziecko samo uczestnicząc w zabawach dramatycznych przygotowuje się do odczytywania symbolicznych treści zawartych w widowisku teatralnym. Potwierdzenie tej tezy przyniosły prowadzone przez nas badania (Malinowska 2003), w których uczestniczyły dzieci z klas I (30 uczniów) i III (30 uczniów) szkół podstawowych w Krakowie. Do badań wybraliśmy widowisko teatralne *Marionetki* z cyklu *Opowieści Arlekina* (1983), w reżyserii Andrzeja Maleszki.

W rozmowie wstępnej zadawano dzieciom pytania służące odkryciu ich znajomości teatru (*Co kojarzy ci się z teatrem? Co to jest kurtyna? Co to jest marionetka?*). Okazało się, że większość wybranych do badań dzieci (ponad 80%) miała kontakt z żywym teatrem, zwykle w towarzystwie rodziców. Rzadziej przywoływały teatr oglądany w telewizji; o tej formie kontaktu z teatrem mówiło 40% badanych. Z teatrem kojarzyły dzieci aktorów, lalki, scenę, rzadziej kurtynę, kostiumy czy rekwizyty, zaś sporadycznie wspominały o dekoracjach, maskach czy atmosferze w teatrze. Większość dzieci wiedziała, co to jest kurtyna, ale podawane wyjaśnienia wskazywały na różny poziom rozumienia tego elementu w teatrze. Oprócz odpowiedzi o charakterze konkretnym (*Zasłona odsuwa się, gdy bajka się zaczyna*) uzyskano także i takie, które wskazywały na odczytanie jej symbolicznego charakteru. Dzieci zwróciły uwagę na takie funkcje kurtyny, jak: oddzielanie widza od czegoś innego, co jest po drugiej stronie (*Oddziela nas od tego, co jest po tamtej stronie* – Ala 7,8;

Oddziela nas, że my nie jesteśmy na scenie – Asia 7,5); *rozdzielenie dwu różnych światów* (*Oddziela różne światy, różne bajkowe światy, różne prawdziwe światy* – Ala 7,8; *Oddziela nas od takiego ładnego widoku, który tam jest* – Monika 7,6); ponadto kurtyna stanowi także narzędzie do określania granic tego innego świata (*Oznacza początek i koniec* – Joasia 7,6).

Zarówno w rysunkach, jak i wypowiedziach dzieci potrafiły wyjść poza prostą konkretyzację, tzn. przedstawianie postaci czy zdarzeń występujących w widowisku teatralnym. W grupie dziewięciolatków konkretne przedstawienia występowały istotnie rzadziej niż w grupie siedmiolatków ($\chi^2 = 4,319, p < 0,05$), zaś liczba symbolicznych przedstawień wyraźnie wzrastała ($\chi^2 = 4,043, p < 0,04$) w porównaniu z wynikami grupy siedmiolatków. Zwłaszcza starsze dzieci potrafiły odczytać przesłanie sztuki. Najczęściej odczytywane były dwa przesłania: przyjaźń oraz wyzwolenie. Oto niektóre wypowiedzi badanych dzieci:... *głównie tam była przyjaźń, że razem z dziewczynką przyjaźnili się i była mowa o przyjaźni* (Justyna 9; 3); *To przedstawienie było o miłości i przyjaźni* (Weronika 9; 8). Odczytanie treści symbolicznych dzieci przedstawiały także w rysunkach (siedmiolatki – 14%, dziewięciolatki – 11,6% rysunków), na przykład: karmienie buta, spacer, mycie buta.

Komentarz: *Narysowałem dziewczynkę, jak myje dużego buta, a but je pomarańczę. Myślę, że to jest najważniejsze, dlatego że kiedy ona dawała jeść i jak go myła, to but się cieszył, a później to on nie chciał nikogo już*



Rys. 4. Rysunek Krzysztofa, 10; 1 *Narodziny przyjaźni*

jeść i przygniatać. Zmienił się na innego, lepszego buta.

Przesłanie dotyczące wyzwolenia przedstawił m. in. Mateusz, 9; 9: *Narysowałem, jak Pierrot pokonał smoka i już nie było żadnej nienawiści buta i nie było żadnego zła, tylko dobroć i miłość. Najważniejsza jest w życiu miłość i dobroć.*



Rys. 5. Rysunek Mateusza, 9; 9 *Ku wolności*

Dzieci potrafiły odczytać wartości zawarte w widowisku – *odważne działanie, dobroć: Trzeba być dobrym, bo inaczej nic się nie zmienia, trzeba być odważnym, aby pomagać innym* (Joasia 7; 6); *Nie trzeba tak się bać, bo przecież jak się nic nie robi, to się nic nie dostaje. Złego ani dobrego nic. Nic się nie może stać nowego* (Jan 10). Okazały się wrażliwe na problemy współczesnego świata: *Trzeba ratować innych, bo bardzo dużo dzieci ulega przemocy, tylko nie przez tego dyrektora, ale przez rodziców i innych ludzi* (Kasia 9; 10); *Miłość zwycięża wszystko, bo na przykład ten but był zły i jakąś taką miłość poczuł, że go tak nikt nie odrzuca strasznie i że nie patrzy się na człowieka z wyglądu, ale na to, co ma w sobie, bo na przykład tak naprawdę to ten but był dobry w sercu, ale tak*

wyglądał ponuro jakby był takim łobuzem, chuliganem, a później się zmienił przez przyjaźń, przez miłość (Mateusz 9; 9); Żeby nie wierzyć obcym, nie ufać (Monika 7; 9); Należy kogoś traktować dobrze, żeby potem ktoś traktował ciebie dobrze, tak żebyś ty... żeby traktować tak dobrze, jak się samemu chce, że on też dla ciebie będzie dobry (Asia 7; 5).

To, co odczytały dzieci, było wynikiem interpretowania tego, co zobaczyły przez pryzmat własnych doświadczeń. A ich wrażliwość symboliczna okazała się zróżnicowana. Potrafiły oglądając przedstawienie zobaczyć więcej, niż było widać.

Zabawa w przekazie międzypokoleniowym

Zabawa jest lustrem, w którym można zobaczyć to wszystko, co znalazło się w międzypokoleniowym przekazie kulturowym. Badania nad zmiennością generacyjną zabawy (Flekkoy 1987, Kielar-Turska 1999) pokazały, że poglądy na tę formę ludzkiej aktywności zmieniały się w XX wieku. Zarówno kobiety, których dzieciństwo przypadło na lata dwudzieste i trzydzieste, jak pięćdziesiąte i siedemdziesiąte dostrzegały różnice między zabawami ich dzieciństwa i nowymi. Najstarsze z badanych uważały, że zabawy dawne były radośniejsze i ciekawsze od współczesnych: *Jeszcze teraz to widzę, jak my się bawili w chowanego, co to było za chowanie pod tymi pierzynami! W ciuciubabkę! Boże, jakie to było dzieciństwo wesołe! A teraz te małe mają zabawki, co ich wcale nie cieszą.* Badane kobiety uważały, że dzieci miały większą wyobraźnię, były weselsze, chciały się bawić. Natomiast współczesne zabawy wymagają większego wysiłku umysłowego, ułatwiają naukę, umożliwiają indywidualną aktywność. Ale niosą także zagrożenia dla rozwoju: ograniczenie inwencji: *Już ma gotowe, nie musi wymyślać, jak do tego dojść, to jest podstawione po prostu;* brak współdziałania z rówieśnikami: *Potem wyrosną z tego samoluby takie, każdy ze swoim telewizorem;* wyzwalanie agresywności przez filmy i gry komputerowe. Zdaniem badanych, współ-

czesne dzieci są bardziej wymagające, jeśli chodzi o warunki zabawy, mniej zaradne i bardziej uzależnione od rodziców, jeśli chodzi o organizowanie zabawy, a jednocześnie przytłoczone nadmiarem możliwości.

Na przestrzeni XX wieku zmieniały się rodzaje zabaw, choć pewne z nich (zwłaszcza ruchowe) występowały w każdym pokoleniu. Najstarsze badane kobiety najczęściej wspominały zabawy ze śpiewem (np. *Stoi różyczka w mirtowym wieńcu; Mało nas, mało nas do pieczenia chleba* itp.). Młodsze mówiły przede wszystkim o zabawach tematycznych, przy czym średnie pokolenie wspomina zabawy oparte na motywach życia codziennego: odgrywanie ról rodzinnych, zawodowych (ekspedientka, fryzjer, lekarz), zdarzeń publicznych (ślub, procesja), zaś najmłodsze badane wymieniały zabawy tematyczne będące reprodukowaniem scen z filmów. Badane, których dzieciństwo przypadło na lata siedemdziesiąte, częściej niż starsze badane mówiły o zabawach receptywnych, takich jak oglądanie telewizji, słuchanie bajek, oglądanie obrazków.

Podsumowując, można powiedzieć, że zabawa uległa z czasem specjalizacji: wymaga specjalnych umiejętności i odpowiednich środków, co powoduje ograniczenie jej dostępności dla różnych dzieci. Zabawki przemysłowe wyparły te wykonywane przez dzieci i dorosłych, co przyniosło ograniczenie pomysłowości dziecka (podporządkowanie jego wyobraźni producentom zabawek), a także ograniczenie poczucia sprawstwa, ujawniające się przy samodzielnym sporządzaniu zabawek. Zabawy ruchowe zostały wyparte przez statyczne gry komputerowe, co może powodować obniżenie sprawności fizycznej dziecka. W tych zabawach coraz rzadziej uczestniczą dorośli. A to właśnie zabawa stwarza okazję do spędzania czasu z dzieckiem i przekazywania dziedzictwa kulturowego. Jak pisał F. Znaniecki (1974), *wówczas cała kultura wchodzić będzie w życie dziecka jako zajmująca treść zabawowa, bez tego absolutnego porządku dogmatycznego.* Rolę przekaziciela zabaw stanowiących część

dorobku kulturowego przejęły środki masowego przekazu, zwalniając, a może nawet zastępując w tej funkcji rodzinę. Wspólne zabawy z dzieckiem są okazją do kształtowania wspólnego pola doświadczeń, wypełnionego przez wspólnie śpiewane piosenki, czytane książeczki, wspólne zabawy i gry. Od dorosłych (rodziców, nauczycieli) oczekuje się nie tylko przekazywania zabaw tradycyjnych młodszemu pokoleniu po to, by czynić je świadomym swoich korzeni, ale także otwartości na zmiany, które dotyczą również zaba-

wy, by uczestniczyć razem z dzieckiem w tym, co wydarza się w globalnej dziecięcej wiosce. Dziecko musi bowiem zdobywać doświadczenia swego pokolenia. Dobrze, jeśli rodzice będą mu w tym towarzyszyć, ucząc się razem z nim między innymi nowych sposobów symbolicznego przedstawiania świata. Po to, aby zobaczyć więcej, niż widać.

MARIA KIELAR-TURSKA
prof. dr hab., Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński

BIBLIOGRAFIA

- Bruner J., Jolly A., Sylva K. (red.) (1976), *Play: It's rple in development and evolution*, New York, Penguin.
- Cebula K. (2003), *Rozwój reprezentacji poznawczej zabawy u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, praca magisterska przygotowana pod kierunkiem M. Kielar-Turskiej, Kraków, Uniwersytet Jagielloński.
- Cieślowski J. (1977), *Słowo – obraz – gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych* (76–89), w: M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla najmłodszych*, Warszawa – Poznań, PWN.
- DeLoache J.S. (1995), *Early understanding and use of symbols: The model model*. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 109–113.
- Dorman J. (1981), *Zabawa dzieci w teatr*, Warszawa, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Dwyer W. (1971), *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Ossolineum.
- Erikson E. (1941), *Futher explorations in play construction: Three special variables in their relation to sex and anxiety*, „Psychological Bulletin”, 38, 7–48.
- Fein G. G. (1981), *Pretend play: An interrogative review*. „Child Development” 52, 1095–1118.
- Flavell J.H., Miller P.H., Miller S.A. (1993), *Cognitive Development*, New York, Prentice Hall International Inc.
- Flekkoy M. (1987), *Child beetwen the world of yesterday and the world of tomorrow*, w: E. Balke (red.), *Play and culture*, Oslo, OMEP.
- Frabetti R. (2007), *Żłobek i teatr*, w: M. Karasińska, G. Leszczyński (red.), *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2: *Świat w teatrze* (130–133), Poznań, Centrum Sztuki Dziecka.
- Freud Z. (1976), *Poza zasadą przyjemności*. Warszawa, PWN.
- Gardner H. (1983), *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gloton R., Clero C. (1985), *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa, WSiP.
- Karmiloff-Smith A. (1995), *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive sciences*, Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Kielar-Turska M. (1999), *Zmienność pokoleniowa dziecięcej zabawy* (83–98), w: M. Kielar-Turska, B. Muchacka (red.), *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków, Agat-Print.
- Malinowska M. (2003), *Rozumienie przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym treści symbolicznych zawartych w widowisku Teatru Telewizji „Marionetki”*, praca magisterska przygotowana pod kierunkiem M. Kielar-Turskiej, Kraków, Akademia Pedagogiczna.
- Piaget J. (1962), *Play, dreams and imitation in childhood*, New York, W. W. Norton.
- Rosa A.D. (2007) *Teatr dla najmłodszych*, w: M. Karasińska, G. Leszczyński (red.), *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 2: *Świat w teatrze* (136–140), Poznań, Centrum Sztuki Dziecka.
- Smilansky S. (1968), *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*, New York, Wiley.
- Sutton-Smith B. (1980), *Children's play: Somme sources of play theorizing*, w: K.H. Rubin (red.) *Children's play*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Szuman S. (1955), *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*. Wrocław, Ossolineum.
- Van Gils J. (2004), *How to children experience „play”?*, w: B. Muchacka, K. Kraszewski (red.), *Play and Education, 23rd ICCP World Play Conference*, Kraków.
- Wygotski L.S. (1966, 2000), *Igra i jej rol w psychiczskim rozwitii rebionka*. „Woprosy Psychologii”, 2; *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka* (141–163), w: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Znaniecki F. (1974), *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa, WSiP.