

Krystyna Ferenz

Uniwersytet Wrocławski

Zabawy i zabawki dzieci w tle kultury współczesnej

Children's games and toys in the background
of contemporary culture

Człowiek żyje w świecie kultury. Ona tworzy ramy jego osobowości. Bez jego w nim udziału nie byłoby świata ludzkiego. Uczestnictwo przybiera różne formy, od zdawałoby się biernego, czyli odtwarzania tego co zastał, poprzez wzbogacanie go o różne modyfikacje, do twórczego pomnażania. Transmituje więc wartości, normy i formy, aktualizuje je oraz transgresją wprowadza na nowe poziomy i stany. Kultura ma wiele wymiarów: technologiczno-materialny, psychiczno-społeczny i duchowy. Wymiary te wskazywali pedagodzy kultury: Sergiusz Hessen, Eduard Spranger, Bogdan Nawroczyński, Bogdan Suchodolski i inni uznając, że człowiek jest jej częścią, wytworem lub – jak to określił Florian Znaniecki – jest w niej zanurzony. Na tempo i kierunek jej rozwoju wpływają różne czynniki tworzące w czasie historycznym każdorazowo niepowtarzalny syndrom, określający kształt grupy i cechy osobowości kulturalnej jednostki.

Współcześnie nie ma grup, których zamknięcie kształtowałoby podobieństwo osobowości jej członków. Otwartość na wpływy innych kultur, różne tempo ich rozwoju, charakter zmian wewnętrznych i siła oddziaływania powoduje, że zmiany dotyczą każdego

człowieka w jego najbardziej osobistych sferach: materialnej, społecznej, psychicznej i duchowej. Nie ulega jednak wątpliwości, że człowiek w ogromnej części jest wytworem swoich czasów, swojej kultury.

Rozważając więc rozwój człowieka i dojrzewanie jednostki ludzkiej do osoby, nie można żadnej z jego sfer widzieć w odrębności i poza warunkami w jakich żyje. Bogactwo i różnorodność czynników wpływu odbierane jest nieświadomie i świadomie, w zależności od dojrzałości intelektualno-emocjonalnej człowieka, na kolejnych etapach jego wzrostu społecznego. Na tym najwcześniejszym – dzieciństwie – zdecydowanie dominuje nieświadomość znaczenia różnych oddziaływań zewnętrznych, przyjmowanych w sposób naturalny, jako że dziecko jest „zanurzone” w kulturę najbliższego otoczenia. Nie można zatem rozpatrywać jego życia bez kontekstu kulturowego, w jakim się znajduje. Dostrzeganie tylko siły wewnętrznych bodźców nie wyjaśnia procesów psychicznych, zjawisk uspołeczniania, rozwoju szczególnych umiejętności i talentów.

Każda kultura tworzy wzorce funkcjonowania, które są przez społeczność akceptowane. Mimo ich wielości, powinny zamykać się w ramach zasad, pozwalających na rozumienie się wzajemne członków grupy i tworzenie wspólnot. Do owych treści, wypełniających wzory należą takie formy aktywności jak: praca, nauka, zabawa. Taka jest hierarchia ważności tych aktywności z punktu widzenia interesów grupy. Odwrotnie przedstawia się w dominującej proporcji na poszczególnych etapach życia. Dla najmłodszych członków społeczeństwa naturalną formą jest zabawa. Warunki biologiczne sprawiają, że przybiera ona różny poziom sprawności, wzbogacania się w elementy fizyczne, emocjonalne, wolicjonalne.

Mimo, że „zabawa jest instynktownym samokształceniem rozwijających się zadatków, nieświadomym, wstępnym ćwiczeniem przyszłych poważnych funkcji” – jak to określił Daniel Elkonin¹ – od początku nabiera cech kulturowych. Kontakty z najbliższymi osobami uczą dziecko, nawet bardzo małe, jakie zachowania są skuteczne, np. przywołują matkę, dostarczają przyjemności. Zabawa jest elementem kultury. W niej uczy się wielu czynności, zwłaszcza

¹ D. B. Elkonin, *Psychologia zabawy*, Warszawa 1984, s. 89.

tych o charakterze społecznym. Zabawa nie jest bez znaczenia. Niezależnie od tego z jakiego punktu widzenia oceniamy taką aktywność, ma ona cel w rozwoju jednostki². Nie ma znaczenia czy jest on uświadamiany przez bawiącego się. Zabawa jest aktywnością w całym życiu osobniczym. Przyjmuje oczywiście różne formy, odmienne nadawane są jej znaczenia: od rozrywkowo-wypoczynkowej, poprzez uświatnianie uroczystości, zaznaczanie ważnych wydarzeń kulturalnych do postrzegania jej w wymiarze zjawiska społecznego³ lub źródła kultury⁴. Każde z tych spojrzeń wskazuje na inne aspekty życia społecznego.

Dzieci, inaczej niż dorośli, nie traktują swego czasu z podziałem na zajęty i wolny. Nie oczekują też od zabawy korzyści w rozwoju swojej osobowości. Jednak nabierają w niej umiejętności, czy to w posługiwaniu się zabawkami według reguł, czy stosowania zasad współdziałania w zespole. Jedna i druga umiejętność przyporządkowana jest charakterowi kultury. Jest więc to w odniesieniu do zabaw dziecięcych zjawisko o znamionach kulturowych⁵.

Jerzy Modrzewski w opisie społeczno-kulturowego wymiaru życia dziecka wyznacza miejsce jego uczestnictwa w życiu grupy, do której ono należy. Mechanizm socjalizacji decyduje o charakterze sprzyjającym bądź niekorzystnym w dalszym funkcjonowaniu⁶. Jeżeli w tym okresie podmiotowość (przyjmując warunek świadomości) nie odgrywa jeszcze roli znaczącej i selekcyjnej wpływy, to pierwsze wzory i odniesienia nie są bez znaczenia dla tworzącej się hierarchii wartości i norm. Nawet do dziecka w wieku przedszkolnym można już odnieść stwierdzenia, że efekty doświadczeń gromadzone w okolicznościach jego życia są znaczące dla później podejmowanej działalności, np. typ rodziny czy charakter otoczenia⁷.

² J. Huizinga, *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 2007, s. 11-13.

³ Zob. B. Sułkowski, *Zabawa, studium socjologiczne*, Warszawa 1984.

⁴ J. Huizinga, op.cit.

⁵ B. Sułkowski, op.cit., s. 25-30.

⁶ J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, wyd.2, Poznań 2008, s. 108.

⁷ P. Forma, *Dziecięca kreacja biografii w rodzinach wielodzietnych*, Kraków 2016.

Wzory orientacji na wartości, szczególnie w okresie najsilniejszego wpływu rodziny sytuują dorastające osoby w miejscach struktury społecznej, do której należą rodzice. Robert K. Merton nazywa to „pasem transmisyjnym”, którym rodzina wprowadza dziecko w tę część życia społeczno-kulturowego, w jakiej odnajdują się rodzice⁸. Dzieci żyją w społecznym świecie swoich rodziców. W tym otoczeniu dowiadują się co jest dobre, słuszne, właściwe a co niepożądane. Widząc starania rodziców i po swojemu tłumacząc sobie ich zachowania starają się je naśladować. Po pierwsze, żeby zyskać ich akceptację, po drugie, aby być do nich podobnymi. Wiek przedszkolny cechuje się przechodzeniem myślenia konkretno-obrazowego w proste uogólnienia. W nauce swobodnej, mimowolnej, sytuacjach okazjonalnych ważniejsze są dla nich umiejętności, których wartość społeczna została sprawdzona. Toteż w ich zabawach dominuje działanie najpierw rozpoznające czym są zabawki, można to określić jako etap manipulacyjny. Potem następuje stosowanie ich według podobieństwa do oglądanych przedmiotów w rzeczywistości, np. auta mają jeździć, w dalszej kolejności przy wyobraźni dziecka konstruuje się z zabawek nowe przedmioty (bywa, że umowne) i umieszcza się je w tworzonych sytuacjach zabawowych.

Dziecko wychowuje się przede wszystkim w rodzinie. Osoby mu bliskie stanowią dla niego główne źródło wiedzy o świecie i o panujących w nim zasadach. Stopniowo z rodziny wchodzi w otoczenie, które ma na ogół wiele cech wspólnych ze środowiskiem rodzinnym. Wzory, które spotyka są najczęściej rozumiane, bądź tłumaczone przez najbliższych. Dla dziecka doświadczanym światem jest codzienność. Ona zaś – zdaniem Fernanda Braudel’a – to nic innego jak drobne fakty ledwo zaznaczające się w czasie i przestrzeni⁹. Niemniej tworzą one pewne skupiska elementów lub ciągów sytuacji wiążące się w znaczące czynniki codziennego bytu. Właśnie ta ich niepozorność sprawia, że niektóre z nich, znaczące aktualnie i w przyszłości, umykają uwadze tych, którzy chcą mieć wpływ na to, co będzie dla dziecka ważne, jakie zachowania przyjmie. Wzory

⁸ R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, s. 114.

⁹ F. Braudel, *Struktura codzienności – Możliwe i niemożliwe*, tłum. M. Ochab, P. Graff, Warszawa 1992, s. 25.

zachowań dostarczane przez najbliższych, utrwalane w zabawach, aprobowane przez otoczenie kanalizują się i przyjmowane są jako naturalne, poprawne, właściwe. Ważny staje się kontakt dziecka z dorosłym, wspólne zabawy, rozmowy, oglądanie świata. Z tego punktu widzenia odpowiedzialność rodzicielska to nie tylko zaspokajanie potrzeb, ale wprowadzanie potomka w świat norm i wartości.

W kulturze społecznej mieści się kultura domu, jest w tym obszarze „subświatem” społecznym¹⁰. Wewnątrz niego tworzy się zbiór skodyfikowanych lub tylko funkcjonujących standardów określających co jest dobre, a co złe.

Tomasz Szlendak przywołuje badania, które wskazują na uwarunkowania wychowania dzieci przynależnością rodziców do określonej klasy społecznej. W najogólniejszym obrazie rysuje się zależność między tym kim są rodzice, czyli tu, jaki wykonują zawód, a tym jakie cechy u swoich dzieci widzą jako pożądane¹¹. Każde pokolenie, nawet każda grupa, ma swoiste upodobania do różnych zabaw. Dziecko w zabawie będzie odtwarzać te role, które uważa za ważne lub interesujące, a to znaczy, że nie zawsze wartościowe. W większości, dzieci preferują swoje otoczenie, bowiem znają je i czują się w nim pewnie. Chłopcy, których ojcowie pracują fizycznie lub których prace rozumieją, np. kierowcy, budowlańcy, wybierają zabawki kojarzone właściwie z tymi zawodami i raczej konstruowanie przeważa nad tematyką zabaw. Przyjmują zabawkę, bawią się sami, komentując wyobrażoną rzeczywistość i tworząc fikcyjne osoby, którymi kierują, sobie przyznając rolę przywódczą.

Patrząc na zabawy przedszkolnych dzieci w grupach, widać odtwarzanie zachowań rodzicielskich. Widoczne jest nawet to, na ile w rodzinach występują zachowania czy działania wspólne, na ile zaś każdy z członków rodziny zajmuje się czymś innym. W przypadku dzieci z drugiego typu rodzin występuje obserwowalny brak umiejętności włączenia się w grupę. Dzieci chodzące nawet cały rok do przedszkola w czasie niezorganizowanym przez nauczycielki bawią się same. Mimo, że mają 5–6 lat pod względem społecznym są

¹⁰ Zob. P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa, 1983.

¹¹ T. Szlendak, *Socjologia rodziny*, Warszawa 2012, s. 239-241.

jeszcze tak egocentryczne jak 3–4-latki. Włączone w grupę, mają trudności w wejściu w rolę, a już szczególnie w podporządkowaniu się regułom już ustalonym wcześniej przez bawiących się rówieśników¹². W interpretacji obrazu można przywołać koncepcję reprodukcji struktury społecznej Pierre'a Bourdieu, według którego style wychowania rodzinnego przygotowują dzieci do funkcjonowania w klasie społecznej, do której należą rodzice. W tej koncepcji ukazane są istotne wskaźniki, takie jak: stopień solidarności rodzinnej, zasoby materialne i intelektualne, sieć powiązań społecznych z szerszymi obszarami świata społecznego¹³. Koncepcja P. Bourdieu zakłada determinizm społeczno- kulturowy pozostawiając mało miejsca na własną świadomą aktywność człowieka. Z ostrożnością więc można podchodzić do tej interpretacji funkcjonowania człowieka, jednak w odniesieniu do dzieci kształtujących dopiero swoje zachowania i cechy w podstawowym dla nich środowisku poznawczo-emocjonalnym trudno nie zauważać takich racji¹⁴.

Paulina Forma, analizując społeczne środowiska rozwoju dzieci, prócz rodzinnych, zwraca uwagę na znaczenie wpływów ze świata wirtualnego. Świat kultury medialnej, ze swą specyfiką, strukturą treści i form, nawet w obszarze działań adresowanych do dzieci nakłada się na ich codzienną rzeczywistość¹⁵. Już dziecko 5-6-letnie dostrzega dwa odmienne subświaty: domowy i wirtualny. Mimo, że dojrzałość intelektualna nie pozwala jeszcze na krytyczne oddzielenie napływających komunikatów, te bardziej dla niego atrakcyjne stają się też bardziej znaczące. W nich również tkwią możliwości wzbogacania zabaw, a także gromadzenia innych informacji i obrazów sytuacji, możliwych do zastosowania w odmiennych okolicznościach życia. Doświadczeń dostarczają też zajęcia przedszkolne. Anna Dziemianko, podczas organizowanych zabaw z dziećmi, widzi

¹² A. Dobrocińska, *Zmiany w społecznym dojrzewaniu dzieci przedszkolnych*. Praca magisterska. Instytut Pedagogiki UW, 2017.

¹³ T. Szlendak, op.cit., s. 245.

¹⁴ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, tłum. P. Bilos, Warszawa 2005, s. 15.

¹⁵ P. Forma, op. cit., s. 92.

je jako „istoty rozumne, obdarzone umiejętnością logicznego myślenia, zdolne do obserwacji i dokonywania porównań, do indukcji i dedukcji, do budowania (niekoniecznie werbalnie) hipotez i weryfikowania ich (...) na co dzień”¹⁶. Budują tak swoją wiedzę o świecie.

W rozwoju dziecka czynniki środowiskowe i biologiczne wspólnie wpływają na kształtowanie się elementów jego osobowości, cech charakteru. Szczególnie w przypadku małych dzieci. W okresie przedszkolnym wpływy socjalizacji i świadomego oddziaływania trudno jest rozgraniczyć. Silniejsze są te, które pochodzą od znaczących dla dziecka osób.

W obrazach dziecięcych zabaw w widoczny sposób pojawia się konsumpcjonizm jako cecha współczesnej kultury popularnej. Towarzyszy jej swoista dziecięca forma natychmiastowości i chwilowości zajęcia. Chociaż te ostatnie można jeszcze tłumaczyć specyfiką ulotności zaciekawienia i uwagi. Trudno jednak godzić się w wychowywaniu dziecka już wieku przedszkolnym, by w jego zabawach dominował tylko indywidualnie wykorzystywany sprzęt, a coraz częściej takie sytuacje są obserwowane. Przyczyny takiego stanu można wykazać tylko pośrednio. Jedną z nich jest charakter modnych zabawek bądź sprzętu interaktywnego pełniącego taką funkcję. Jest on z reguły nastawiony tylko na jednego użytkownika. Inną, to sytuację bawienia się samemu w domu, nawet rzadko z rodzeństwem. Dzieci po przyjeździe z przedszkola nie zapraszają kolegów do wspólnej zabawy w domu, coraz rzadsze jest także wychodzenie w tym celu na podwórko. Rodzice nie widzą takiej potrzeby, wręcz przeciwnie, uważają, że po zajęciach w przedszkolu dziecko powinno odpocząć od hałasu i wspólnych zajęć. Najczęściej jednak nie zdają sobie sprawy, że w przedszkolu ich dziecko nie garnie się do wspólnej zabawy. Dzieci bawią się razem, gdy zabawę inspiruje lub organizuje nauczycielka. Wtedy mniej lub bardziej odnajdują się w sytuacjach, gdy uczą się podporządkowywania regułom. Tylko niektóre z nich włączają się intelektualnie i emocjonalnie, a jest to konieczne dla ich rozwoju, gdyż „(...) najbardziej interaktywne jest dziecko wtedy,

¹⁶ A. Dziemianko, *Wykorzystanie metody Ireny Majchrzak podczas zabaw z dziećmi w przedszkolu*, „Konteksty Pedagogiczne” 2005, nr 11 (4), s. 115.

gdy kreuje sytuacje z innymi¹⁷. Porozumiewa się wtedy z nimi korzystając z różnie przekazywanych komunikatów. Konieczność skłania je do uwagi, by zrozumieć mówiącego i starać się by samemu być zrozumianym. Mówienie do siebie w czasie samotnej zabawy nie wzbogaca języka, a nawet czasem go cofa do używania onomatopiecznych odgłosów. „W poznawaniu świata niezbędny jest drugi człowiek, gdyż mózg jest narzędziem społecznym”¹⁸. Nawet najatrakcyjniej przygotowywane przez nauczycielki zajęcia nie zastąpią zabaw swobodnych, w których dzieci muszą wykazać się samodzielnością. W tych organizowanych zawsze podlegają regułom ustanowionym z zewnątrz. Współdziałanie rówieśnicze wymaga ustalenia takich reguł, negocjacji, podporządkowania się i kierowania zabawą, zaangażowania emocjonalnego. Co do tego nauczycielki nie mają wątpliwości, a jednak zdarzają się sytuacje, gdy dzieci nie podejmują swobodnych zabaw. Być może przypadek, jaki będzie tu przywołany był wyjątkowy. W jednym z przedszkoli, w których studentki prowadziły badania (w małej miejscowości o charakterze i strukturze robotniczej) magistrantce nie udawało się zaobserwować dzieci w takich zabawach, gdyż się one nie pojawiły. Dzieci obserwowały obcą osobę i ta, by wyeliminować przypuszczalną przyczynę, przychodziła kilka dni z rzędu, aby nie wyróżniać się z codzienności. Skutek był niewielki. Nauczycielki w wywiadzie podały, że trudno wyzwolić w tych dzieciach taką aktywność. Ujęły to tak: „Mogą tak biernie siedzieć i niby obserwować, ale nic z tego nie wynika”. Podsuwanie zabawek, wypowiedzi powodują co najwyżej indywidualne zajęcia się zabawką. Podały taki przykład: jeśli chłopcy 5-6-letni wezmą autka, to każdy osobno bawi się nimi jak trzylatek i „nawet wyścigów nie urządzają”. Mogą najwyżej porównywać, które auto jest lepsze. W tej sytuacji pozostawiają im mniej czasu na zabawy samorzutne, a więc podporządkowują ich aktywność zorganizowanym zajęciom i sytuacja się utrwała.

W świetle wieloaspektowych analiz funkcji współczesnych

¹⁷ I. Adamek, *Jakość edukacji dziecka/ ucznia – nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”* [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, red. I. Adamek, B. Olszewska, Łódź 2014, s. 18.

¹⁸ *Ibidem*, s. 18.

zabaw¹⁹, sygnałów zjawisk niekorzystnych można upatrywać w cechach kultury popularnej, dominującej nawet w życiu codziennym rodzin. Nie znaczy to jednak, by nie widzieć w nich zagrożeń dla rozwoju dziecka we wszystkich jego sferach. Dziecko, bawiąc się, naśladuje dostrzegane zachowania, ale nigdy nie są one wierne. Przez to, że według swego rozumienia łączy znane elementy w nową całość, tworzy nową jakość swej rzeczywistości, o cechach innowacyjnych wobec źródła pomysłu. Może to być korzystne, ale także odbiór intencji obserwowanych dorosłych może być niewłaściwy. Rozbudzane intelektualnie i emocjonalnie dziecko staje się w zabawach twórcze. Przy jego odważnych poczynaniach jest miejsce na dyskretną korektę interpretacji czy formy zachowania. Dziecko przyporządkowywane w sposób autokratyczny w organizowanych zajęciach, w zabawach samorządnych ujawnia swoje „ja” w różny sposób: bawi się „grzecznie”, odtwarzając czynności dorosłych na podanych mu przedmiotach i oczekując aprobaty; w zabawie odwraca jak najwięcej elementów znanej mu rzeczywistości, głównie w sferze zachowań, kompensując sobie to, czego brak odczuwa; wyładowuje emocje, które musi ukrywać, może niszczyć zabawki i być niszczyicielem zabawy lub tzw. psujem, jeśli znajdzie się w grupie; nie oczekuje aprobaty i woli bawić się bez dozoru dorosłych. W takiej swobodnej zabawie dostarcza obserwowanemu sporo wiadomości o sobie. Ujawniają się cechy bawiącego, jego myślenie i przyjęte wzory. W odważnej, nieskrępowanej zabawie dziecko będzie wytwarzać powiązania, nadawać znaczenia, stosować poznane znaki, stopniowo interioryzować symbole. Rozwijająca się psychika, a w zabawie szczególnie wyobraźnia i fantazja, pozwala mu na przekształcanie zwykłych przedmiotów w elementy aktualnie mu potrzebne dla tworzenia akcji czy sytuacji. Jest więc w niej miejsce i czas, by dziecko kształtowało obraz swojej osoby, tak jak w szerszym wymiarze, przygotowywać go będzie otoczenie. I tu znów pojawia się znaczenie specyfiki środowiska, które dostarcza najwięcej najsilniejszych bodźców. Ostatnie lata potwierdziły w badaniach, zaskakujące

¹⁹ Zob. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków, 1999.

w świetle wiedzy o zabawach, fakty²⁰. Można je pogrupować według specyficznych cech:

- dzieci przede wszystkim zabawki mają, a dopiero w dalszej kolejności nimi się bawią. Najważniejsze wydają się ich oczekiwania posiadania modnych, reklamowanych zabawek.
- dominują zabawki interaktywne, wysoko oceniane przez rodziców, doraźnie wykorzystywane przez dzieci.
- zabawki spełniające zasadniczo wszystkie wymogi bezpieczeństwa, nastawione są na jedną funkcję. Wykorzystywane są „zgodnie z przeznaczeniem”, np. auto jeździ. Nie są wykorzystywane w umownych celach.
- w swobodnych zabawach, zarówno w domu jak i przedszkolu, przeważają zabawy indywidualne, nawet wśród dzieci 5 i 6-letnich.
- charakter zabawy narzuca zabawka. Nie zauważono, by ważniejsza była treść zabawy, a przedmioty były temu podporządkowane.

Świadomość rodzicielska jest współcześnie na tyle wysoka, że w każdym środowisku społeczno-kulturalnym doceniana jest rola zabawy w rozwoju dzieci. Nawet jeśli nie jest to werbalizowane, to tworzone są warunki, by mogła ona zaistnieć. W tej mierze rodzice małych dzieci otwarci są na popularyzację wiedzy o wychowaniu i wspomaganie rozwoju swego potomstwa. Kupują dzieciom zabawki sugerując się reklamą i oczekiwaniami pociech. Zabawki interaktywne mają bez wątpienia swoją wartość dydaktyczną. Zaciekawiają, pozwalają oczekiwać odpowiedzi na stosowane czynności, przede wszystkim uczą reguł. Niewłaściwe działania nie przynoszą efektów. Poprawne działania bywają zwykle budowane według algorytmu. W zależności od rozbudowanej sieci połączeń dzieci prędzej czy później opanowują właściwe czynności. Dla poznawania i przyswojenia niektórych treści zabawki te są bardzo pomocne. Trzeba je jednak widzieć w kontekście ćwiczeń, a nie rozbudzania myślenia, np. wyobraźni. Toteż po pewnym czasie wyczerpuje się ich atrakcyjność w samotnej zabawie i przydatny jest rówieśnik, który nie zna jeszcze zastosowanych reguł i właściciel zabawki może wykazać swą

²⁰ Badania prowadzone pod moim kierunkiem w ramach prac seminaryjnych w latach 2014-2016 w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

wyższosc. Chęć posiadania coraz to nowych zabawek może zaskakiwać związkiem ze znajomością nazw producentów i wartościowaniem produktów. U sześciolatków częste jest dopominanie się u rodziców lub innych znajomych osób określonej zabawki z serii, np. gier, samochodzików czy innych gadżetów, które już mają rówieśnicy. W większości przypadków nie umieją uzasadnić swoich próśb inaczej niż tym, że inni to już mają, więc oni też powinni/chcą mieć. Wtedy będą tacy jak inni – „wszyscy”, których znają. Z pewnością nie bez znaczenia jest wchodzenie w okres życia, gdy potrzeba upodobniania się do rówieśników staje się ważna dla dziecka. Dochodzi także do tego potrzeba zaznaczania swojej osoby na tle innych. Niemniej nasuwa się tu myśl o poczuciu satysfakcji z życia wyraźnie wiązonym ze stanem posiadania. Paweł Boski, analizując porównawczo międzykulturowe uwarunkowania poczucia własnej wartości ze stanem posiadania wskazuje na pojęcie dobrostanu²¹. Dobrostan może być rozpatrywany na szerokim tle, np. kraju, całego społeczeństwa, ale może też być odczuwany w odniesieniu do grup wzorodawczych. Różnie więc może wyglądać poczucie normalności. Zawsze jednak są to porównania do otoczenia i ważne jest na ogół, by w środowisku – otoczeniu w najważniejszych wymiarach statusu nie odbiegać od innych. Trudno oczekiwać od dzieci, by dostrzegały „głębię osobowości” rodziców. Widzą co ich zajmuje, słyszą o czym mówią, o co dbają. Z tego tworzą sobie obraz świata, który jest i do którego dążą. Paulina Forma śledząc tworzące się biografie dzieci w rodzinach wielodzietnych zauważa, że „(...) dziecko, mimo, że wychodzi coraz częściej poza naturalne przestrzenie (np. przedszkole - K.F.), to w dalszym ciągu ulega w (...) otoczeniu kształtowaniu swojej indywidualności i zbiorowej tożsamości”²². W rozwoju społecznym staje się członkiem swojej kultury. Uczy się zachowań potrzebnych nie tylko do przeżycia tu gdzie jest, ale przyswaja zachowania, jakie obowiązują w jego otoczeniu. Wspomniana wyżej badaczka dostrzega, że „Im bardziej jednorodne i jednoznaczne są

²¹ Zob. P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2010.

²² P. Forma, op. cit., s. 94.

wzory kulturowe, tym sprawniejsze jest >społeczne wzrastanie<²³. Pojawia się myśl o niebezpieczeństwie tak silnego zakotwiczenia się w subświecie swojej rodziny, przy jednoczesnym oczekiwaniu od dorastającego człowieka otwartości kulturowej. Czy tak silna socjalizacja będzie pomocna, czy też nie, w późniejszych zachowaniach społecznych, które wywoływane będą przez uczenie się i zmiany zachodzące w jego rozwoju osobowym? Wątpliwości tego rodzaju wywołują wyniki badań wcześniejszych, z lat 2012-2013, dotyczące marzeń dziewięciolatków, którzy nie wychodzili w wyobraźni poza to, co mieli ich rodzice. Chcieli tylko, aby było to większe i lepsze, np. dom, samochód, basen. Na kilkadziesiąt dzieci, które pisały o tym, tylko kilkoro określało kim by chciało być, reszta co by chciała mieć²⁴.

Odnosząc się do postawionej na początku rozważań tezy o odzwierciedlaniu charakteru kultury w dziecięcej sferze zabaw można dostrzec, iż ta forma aktywności modeluje zachowania wobec rzeczy i otoczenia. Wobec rzeczy jest to wyraźnie nastawione na chwilowość i natychmiastowość uzyskania, przy jednoczesnym odczuciu, że wykorzystanie wymaga co najmniej potrzebnych informacji. Rzeczy (przyrządy, narzędzia, maszyny) dostarczają wiadomości/informacji, ale też wymagają od korzystającego podporządkowania się instrukcjom, regulaminom, zasadom. W tym można mieć nadzieję, że dzieci odczuwają potrzebę nauki. Z drugiej jednak strony, dominująca grupa zabawek nastawiona jest na wywołanie potrzeby sprawności w obsłudze i nie pozostawia wiele miejsca na pomyślność, a tym bardziej na wyobraźnię. Ten sposób zabaw mimowolnie kształtuje nawet nie tyle pragmatyczne co praktycystyczne podejście do wykonywania prac, uwzględniając bądź poszukując algorytmu, niechętnie, bo nie odczuwając potrzeby wybierania dróg heurystycznych. Tak widoczny jest stosunek do rzeczy, głównie do zabawek.

W stosunku do ludzi zauważalny jest u dzieci dystans, nawet do

²³ Ibidem, s. 89.

²⁴ K. Ferenz, *Marzenia dzieci jako obraz wartości przejmowanych w socjalizacji* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. t. 1, red. M. Magda-Adamowicz, Iwona Kopaczyńska, Toruń, 2014.

rówieśników, wynikający z niechęci dzielenia się zabawkami i obawą przed koniecznością podporządkowywania się. Nie jest to raczej pasja indywidualnego odkrywania, lecz utrwalanie się postawy egocentryzmu. Brak wspólnych zabaw niekorzystnie odbija się na pracach zespołowych małych uczniów, na dostrzeganiu innych w ich wysiłkach, dążeniach. Opuszczenie tego etapu społecznego dojrzewania może stać się niejawnym źródłem konfliktowego zachowania się dziecka w okresie szkolnym.

Etap rozwoju cywilizacji i charakter naszej kultury potrzebuje nie tylko indywidualistów, ale i ludzi umiejących pracować zespołowo. W pracach zaś zespołowych innowacyjność i wyobraźnia, będące podstawą twórczości w każdej dziedzinie, z trudem będą przebijać się w grupach nawet bardzo sprawnych rzemieślników niechętnych zmianom.

Bibliografia

- Adamek I., *Jakość edukacji dziecka/ucznia – nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”* [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, red. I. Adamek, B. Olszewska, Łódź 2014.
- Brandel F., *Struktura codzienności. Możliwe i niemożliwe*, tłum. M. Ochab, P. Graff, Warszawa 1992.
- Berger P. L., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2010.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, tłum. P. Bilos, Warszawa 2005.
- Dobrocińska A., *Zmiany w społecznym dojrzewaniu dzieci przedszkolnych*. Praca magisterska, Instytut Pedagogiki UW. 2017.
- Dziemianko A., *Wykorzystanie metody Ireny Majchrzak podczas zabaw z dziećmi w przedszkolu*, „Konteksty Pedagogiczne” 2005, nr 11 (4).
- Elkonin D. B., *Psychologia zabawy*, Warszawa 1984.
- Ferenz K., *Marzenia dzieci jako obraz wartości przejmowanych w socjalizacji* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*, red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, Toruń 2014.
- Forma P., *Dziecięca kreacja biografii w rodzinach wielodzietnych*, Kraków 2016.
- Huizinga J., *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 2007.

Kielar-Turska M., Muchacka B., *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków 1999.

Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa, 2002.

Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, wyd.2, Poznań 2008.

Sułkowski B., *Zabawa, studium socjologiczne*, Warszawa 1984.

Streszczenie

Człowiek w ogromnej części jest wytworem swoich czasów, kultury do której należy. Każda kultura tworzy wzorce funkcjonowania i przekazuje je pokoleniowo. Zabawa jest elementem kultury. Dzieci żyją w społecznym świecie swoich rodziców. Codziennosc jest dla dziecka doświadczanym światem. Wzory zachowań dostarczane przez najbliższych utrwala się w zabawach i przyjmowane jako naturalne i właściwe. W odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym widoczny jest determinizm społeczno-kulturowy, jaki przedstawia koncepcja P. Bourdieu. Aktualnie u dzieci przejawiają się cechy konsumpcjonizmu, natychmiastowości posiadania przekraczające zwykłe zachowania wynikające z praw rozwoju psychicznego.

Słowa kluczowe: zabawy, zabawki, okres przedszkolny, wzory zachowań.

Abstract

Human is in great manner a result of the times and culture to which he belongs. Each culture creates functioning patterns and transfers it with generations. Playing is part of culture. Children live in social world of their parents. Everyday life is for a child an experience of the world. Behavioural patterns delivered in pre-school age one may observe socio-cultural determinism, presented by the concept of P. Bourdieu. Currently children display characteristics of consumerism and immediacy of ownership exceeding the normal behaviours deriving from mental development rules.

Key words: games, toys, pre-school period, patterns of behaviour