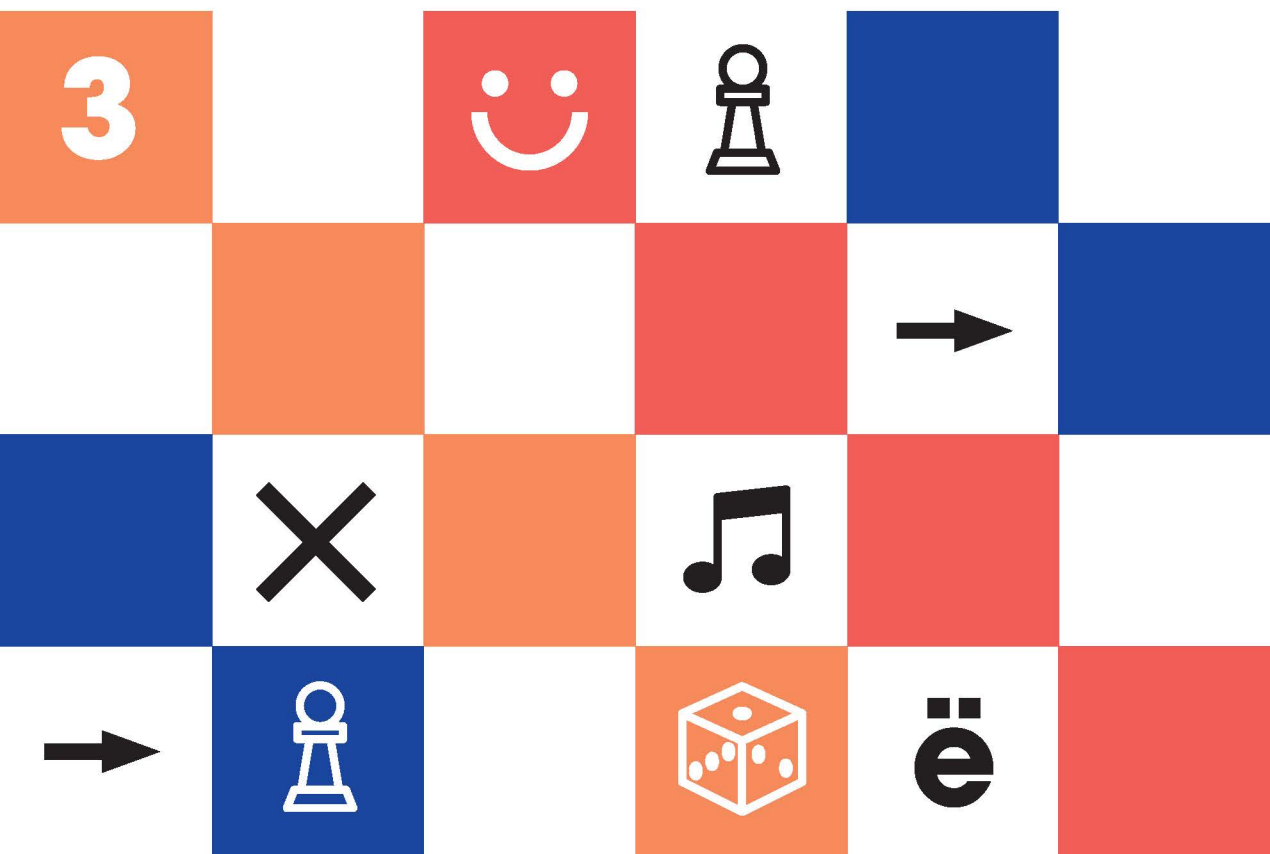


Wojciech Świtalski

UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH W ZABAWIE

EDUKACJA. ANDRAGOGIKA



UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH W ZABAWIE

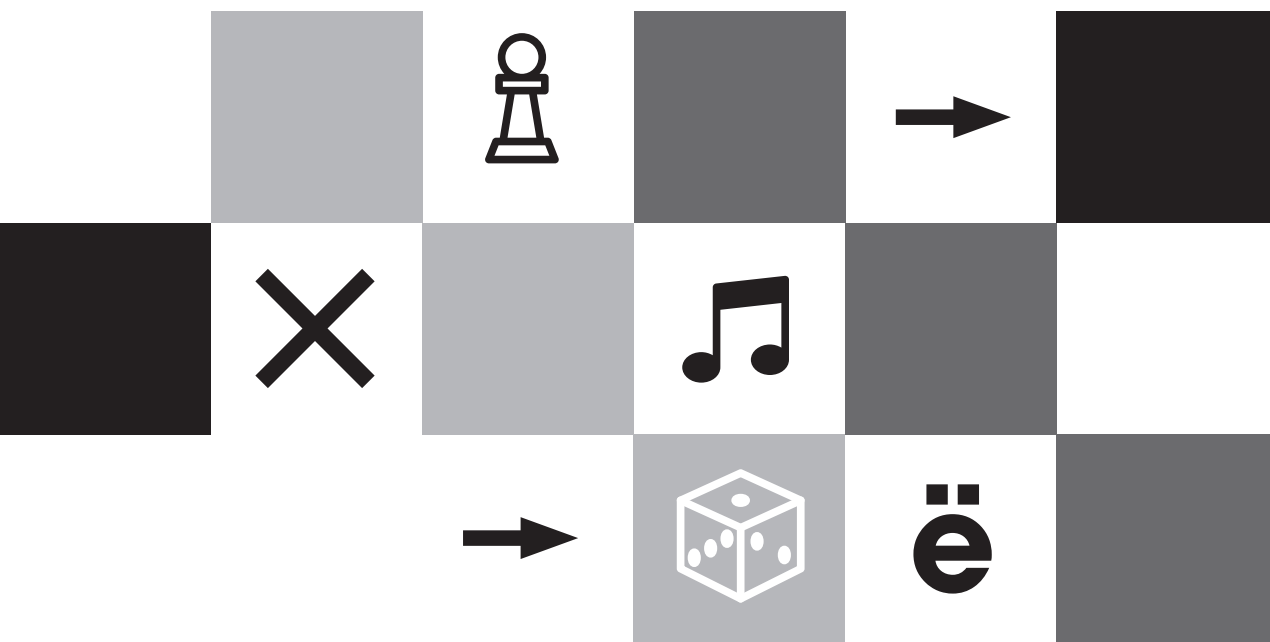


WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Wojciech Świtalski

UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH W ZABAWIE

EDUKACJA. ANDRAGOGIKA



Wojciech Świtalski – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Ewa Skibińska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Katarzyna Gorzkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Polkadot Studio Graficzne

Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz

© Copyright by Wojciech Świtalski, Łódź 2019

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2019

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.09373.19.0.M

Ark. wyd. 14,4; ark. druk. 13,25

ISBN 978-83-8220-461-2

e-ISBN 978-83-8220-462-9

<https://doi.org/10.18778/8220-462-9>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. 42 665 58 63

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział I	
Zabawa – rozważania wokół ustaleń definicyjnych	9
1. Zabawa – wprowadzenie do zagadnienia	9
2. Zabawa w rodzinie pojęć	11
3. Cechy zabawy	16
4. Rodzaje zabawy	28
Rozdział II	
Zabawa w perspektywie wybranych dyscyplin naukowych	37
1. Wielość koncepcji i podejść do zagadnienia zabawy	37
2. Zabawa w ujęciu wybranych filozofów	44
3. Zabawa w rozpoznaniu społeczno-kulturowym	59
4. Zabawa w pedagogice kultury fizycznej	69
5. Zabawa w pedagogice czasu wolnego	73
6. Zabawa w nurcie pedagogiki zabawy	78
7. Zabawa w andragogice i w praktyce edukacji dorosłych	81
8. Zabawa jako przedmiot badań ludologii	87
Rozdział III	
Uczenie się dorosłych w zabawie w świetle wybranych andragogicznych teorii uczenia się ..	91
1. Uczenie się dorosłych w rodzinie pojęć andragogicznych	91
2. Formalne, pozaformalne i nieformalne uczenie się dorosłych w kontekście uczenia się w zabawie	95
3. Ludyczna przestrzeń uczenia się według Alicji i Dawida Kolbów	100
4. Uczenie się w zabawie w kontekście trzech wymiarów uczenia się według Knuda Illerisa .	105
4.1. Uczenie się w zabawie – wymiar poznawczy	108
4.2. Uczenie się w zabawie – wymiar emocjonalny	109
4.3. Uczenie się w zabawie – wymiar społeczny	112
5. Uczenie się dorosłych w zabawie w świetle wybranych andragogicznych teorii uczenia się – próba podsumowania	115
Rozdział IV	
Uczenie się dorosłych w zabawie – koncepcja badań własnych	117
1. Podstawowe pojęcia w koncepcji badawczej	117
2. Przedmiot i cele badań	119
3. Problemy badawcze	119
4. Zmienne i wskaźniki	121

5. Strategia, metoda i technika badawcza. Narzędzie badawcze	127
6. Teren badań i dobór próby badanych	130
7. Badania pilotażowe i badania właściwe	134
Rozdział V	
Uczenie się dorosłych w zabawie w świetle badań własnych	135
1. Informacje wstępne o próbie badawczej i warunkach prowadzenia badań	135
2. Rozumienie pojęcia „zabawa dorosłych”	138
3. Charakterystyka warunków, w jakich przebiega zabawa dorosłych	141
4. Charakterystyka zabawy dorosłych ze względu na wybrane cechy zabawy	147
5. Rozumienie pojęcia „uczenie się dorosłych w zabawie”	152
6. Charakterystyka uczenia się dorosłych w zabawie	153
6.1. Uczenie się badanych osób w zabawie w wymiarze poznawczym	153
6.2. Uczenie się badanych osób w zabawie w wymiarze emocjonalnym	157
6.3. Uczenie się badanych osób w zabawie w wymiarze społecznym	163
7. Znaczenie zabawy dla uczenia się dorosłych w zabawie	167
8. Typologia badanego zjawiska. Prezentacja wybranych sylwetek	177
9. Wnioski z badań	187
10. Teoretyzacja badanego zjawiska – ogląd uzyskanych wyników w kontekście wybranych teorii naukowych	188
10.1. Teoretyzacja badanego zjawiska – kontekst teorii zabawy	188
10.2. Teoretyzacja badanego zjawiska – kontekst teorii uczenia się	194
11. Postulaty andragogiczne	198
Zakończenie	199
Bibliografia	201

Wstęp

Tematem tej rozprawy jest uczenie się dorosłych w zabawie. Zgłębienie tego zagadnienia ma się przyczynić do poszerzenia wiedzy pedagogicznej, a andragogicznej w szczególności. Zabawa i uczenie się dorosłych stanowią dwa komponenty, które – choć od dziesiątków lat goszczą w rozważaniach badaczy i na łamach literatury naukowej – po połączeniu tworzą związek wyjątkowo niezbadany. Wydaje się, że zagadnienie uczenia się dorosłych w zabawie winno być tematem niezwykle nośnym, budzącym zainteresowanie naukowców choćby ze względu na liczne przemiany społeczne, o których za chwilę. Tak jednak nie jest. Autor, dokonując rozpoznania zagadnienia uczenia się dorosłych w zabawie, pomimo bardzo licznych przesłanek do uznania omawianego zjawiska za powszechne, spotkał się z nielicznymi opracowaniami, które można by uznać za faktycznie podejmujące jednocześnie zarówno problematykę zabawy, jak i uczenia się dorosłych.

Tymczasem liczne przemiany społeczne i kulturowe sprawiają, że zabawa jest wciąż lub nawet coraz częściej obecna w życiu dorosłych ludzi. Można tu wspomnieć m.in. o zmieniającym się budżecie czasu wolnego, rozwoju mediów i przemysłu rozrywkowego, Internecie i popularności serwisów namawiających do korzystania z konkursów, zabaw, gier itp., licznych działaniach marketingowych, choćby właścicieli centrów handlowych promujących oferty kin, klubów, kręgielni, sal zabaw i wielu innych atrakcji o charakterze ludycznym, które mają przyczynić się do zwiększenia klientów. Ponadto rozwój nowych technologii, a także przemiany globalizacyjne przyczyniają się do powstawania wciąż nowych pomysłów na zabawę. Muzea, galerie coraz chętniej wprowadzają wystawy interaktywne. Powstają różne gralnie, eksperymentaria, wypożyczalnie sprzętu do zabaw i gier.

Jednocześnie ustalenia naukowców jasno pokazują, że osoba dorosła uczy się nie tylko w sytuacjach kształcenia formalnego, w instytucjach, takich jak szkoły dla dorosłych, nie tylko w kierowanym samokształceniu i w pozaszkolnych organizacjach na szkoleniach i kursach dla dorosłych. Uczenie się dorosłych przebiega również w sytuacjach codziennych, w kontaktach międzyludzkich, relacjach pracowniczych, podejmowanej aktywności prozdrowotnej itp. Co więcej, jest to obecnie jeden z tematów w andragogice, wokół którego prowadzi się sporo rozważań i refleksji.

Uczenie się dorosłych w zabawie jest jednak tematem dotąd zaniedbywanym, marginalnym wobec innych. W związku z tym autor, pisząc tę rozprawę, starał się z jednej strony ukazać wielowątkowość zagadnień zabawy i uczenia

się dorosłych, bogactwo teorii, perspektyw i ujęć (niestety – jak już wspomniano – najczęściej traktujących oba wątki rozłącznie), jednocześnie dbając o wyłonienie się z tych rozważań syntetycznej, zwartej i spójnej myśli wyjaśniającej, czym jest i na czym polega zabawa dorosłych oraz uczenie się dorosłych w zabawie.

Konstrukcja publikacji obejmuje pięć rozdziałów, z czego trzy pierwsze tworzą bazę teoretyczną badań własnych, rozdział czwarty ma charakter metodologiczny i dotyczy przygotowanych badań własnych, natomiast ostatni rozdział obejmuje wyniki analizy i interpretacji przeprowadzonych badań.

Pierwszy rozdział koncentruje uwagę czytelnika na pojęciu zabawy. Znajduje się w niej rozbudowany fragment dotyczący ustaleń definicyjnych. Rozdział drugi prezentuje przekrój przez wybrane dyscypliny naukowe zajmujące się tematem zabawy, szczególnie zabawy dorosłych. Rozdział trzeci natomiast uwzględnia uczenie się dorosłych w zabawie z perspektywy ogólnych¹ koncepcji czy teorii uczenia się dorosłych, znanych w andragogice, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji trzech wymiarów uczenia się autorstwa Knuda Illerisa, która stała się kanwą do podjęcia omawianej problematyki w części poświęconej badaniom własnym. Trzy pierwsze rozdziały zostały napisane przy wykorzystaniu zarówno rodzimej literatury naukowej, jak i pozycji zagranicznych, w tym obcojęzycznych (głównie z naszego obszaru kulturowego – Europy, Ameryki Północnej).

Czwarty rozdział przedstawia projekt badań własnych przygotowanych na potrzebę diagnozy uczenia się dorosłych w zabawie. Przyjęta problematyka oraz obrane procedury, w nadziei autora, są nie tylko logiczną konsekwencją myśli snutej na łamach wcześniejszych rozdziałów, lecz także efektywnie służą poznaniu zagadnienia uczenia się dorosłych w zabawie.

Piąty rozdział służy prezentacji wyników badań własnych. Zawiera charakterystykę warunków, w jakich przebiegało badanie i cech demograficznych osób biorących w nim udział, opis wartości poszczególnych zmiennych występujących w badaniu wraz z ich korelacją, odniesienie się do przyjętej problematyki, typologię badanego zjawiska, próbę teoretyzacji uzyskanych wyników oraz postulaty andragogiczne o charakterze praktycznym, postawione w związku z przeprowadzoną analizą i interpretacją.

¹ Ogólnych w tym sensie, że bezpośrednio nie dotyczą zabawy. Odniesienie się do zabawy było zadaniem autora.

Rozdział I

Zabawa – rozważania wokół ustaleń definicyjnych

1. Zabawa – wprowadzenie do zagadnienia

„Zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości i świadomość »odmienności« od »zwyczajnego życia«” – brzmi jedna z najczęściej cytowanych definicji zabawy (Huizinga, 1985, s. 48–49). Nie sposób jednak na niej poprzestać.

Zabawa jest „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 przy pomocy przebrania uwydatniają swoją inność wobec zwyczajnego świata” – pisze ten sam autor w innej części wywodu (tamże, s. 28).

W ujęciu Wincentego Okonia (1987, s. 44) natomiast „zabawa jest działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości”.

Związłą definicję podaje Justyna Truskolaska (2007, s. 71), według której zabawa to „dobrowolnie podjęta czynność lub działanie o charakterze autotelicznym, któremu towarzyszy radość i napięcie płynące z samego działania”.

Kolejne definicje można by mnożyć¹. Niemniej samo wyliczenie możliwych określeń zabawy nie wystarczy, jeśli nie kryje się za nim głębsza treść, którą należy rozwinąć. Poszczególne, konstytutywne elementy zabawy wymagają dokładniejszego wyjaśnienia i opisu. Tym bardziej, że żadna z cytowanych definicji nie jest uniwersalna ani jedynie obowiązująca. Porównanie propozycji różnych badaczy prowadzi do uwypuklenia ważnych, zasadniczych analogii, ale i uchwycenia drobnych, wszak czasem kluczowych, różniących je niuansów.

W prezentowanym rozdziale podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na kardynalne pytanie, czym jest zabawa. Składa się on z kilku podrozdziałów, a w każdym z nich przyjrano się zabawie pod innym kątem. Zabawę można bowiem umiejscowić w kontekście różnych pojęć pokrewnych, takich jak gra, rozrywka czy ludyzm i na ich tle rozpoznać to, co jest właściwe i przynależne zabawie – zostało to uczynione we fragmencie zatytułowanym *Zabawa w rodzinie pojęć*. Nie da się również mówić o zabawie bez rozwinięcia definicji, choćby tych wyżej cytowanych, a więc wnikięcia w głąb i próby wydobywania esencji przytoczonych słów. Temu służy podrozdział *Cechy zabawy*, będący swoistym „sercem” całego rozdziału.

Należy jednocześnie przypomnieć, że niniejsza rozprawa traktuje nie o zabawie w ogóle, ale o zabawie dorosłych w szczególności. Czy zabawa dorosłych jest czymś różnym od zabawy dzieci lub młodzieży? Już w 1900 roku Mieczysław Rościszewski (1900, s. 10–11) pisał: „wszyscy jesteśmy dużymi dziećmi i tam, gdzie idzie o zabawę, chętnie stajemy do apelu, a wrodzonego upodobania do rozrywki i uciechy nie wyrugowały z nas żadne prądy ani hasła, głoszące powagę bezwzględna, a więc nudę”. Choć pięknie i sugestywnie brzmi ów cytat, odpowiedź na postawione wyżej pytanie nie jest tak oczywista.

Wydaje się, że zabawa osób dorosłych nie jest czymś różnym od zabaw dzieci, aczkolwiek istnieją pewne charakterystyki, które należy wziąć pod uwagę. Zabawa bowiem w swojej istocie jest uniwersalna, wspólna dla ludzi bez względu na ich wiek. Nie znaczy to jednak, że zabawy dzieci i dorosłych są bliźniacze. Inne są ich rodzaje (niektóre są zarezerwowane wyłącznie dla dorosłych), inne jest ich miejsce w strukturze dnia codziennego czy życia, inne pełnią funkcje, wreszcie innych treści dotyczy uczenie się w zabawie, które zostało omówione w dalszej części wywodu.

Dlatego wszędzie, gdzie to możliwe i zasadne, uwzględniono w tekście uszczegółowienie definicji zabawy jako zabawy dorosłych. Jeżeli literatura, do której się odwołano, nawiązuje do zabawy w dorosłości lub w wyniku jej lektury istnieją przesłanki, by to uczynić, uwzględniono to w stosownych fragmentach.

¹ Można również wskazać sformułowania niebędące ścisłymi definicjami w sensie naukowym, jednak w pewien metaforyczny sposób nazywającymi, czym jest zabawa. Na przykład Bronisława Dymara podaje, że „zabawa jest spotkaniem i niespodzianką, tworzeniem i odtwarzaniem, ruchem i żywiołem. Bywa też ciszą i uspokojeniem, oczyszczeniem i wyzwoleniem, magią i wkraczaniem w świat wyobraźni bez granic” (2009b, s. 19).

2. Zabawa w rodzinie pojęć

Zabawa, bawić się, zabawiać kogoś, zabawić gdzieś, zabawowy, zabawny, zabawka, gra, grać, odgrywać, zgrywać, igrac, igraszka, zgrywa, rozrywka, zerwać się, ludyzm, ludyczny itd. – rodzina pojęć związanych z zabawową sferą aktywności człowieka jest niezwykle bogata, niemal tak zasobna, jak rodzaje czynności podejmowanych dla zabawy. Dlatego warto w tym pojęciowym gąszczu odnaleźć to, co najistotniejsze dla sprecyzowania, czym jest zabawa i co ją wyróżnia na tle pokrewnych terminów. W poniższym fragmencie zostaną omówione następujące terminy oraz ich wzajemne relacje:

- a) zabawa, bawić się, zabawowy;
- b) rozrywka;
- c) gra, grać;
- d) ludyzm, ludyczny, ludyczność.

a) Zabawa, bawić się, zabawowy

Polski czasownik *bawić* (*się*), podobnie jak czeski *baviti*, rosyjski *bawit'* oraz serbochorwacki *băviti* (*se*), pochodzą od prasłowiańskiego *baviti* (*sę*), w którym można znaleźć dwa źródła znaczeniowe: 1) „powodować, że coś istnieje, jest, trwa; zatrzymywać”, 2) „zajmować czymś (przyjemnym), rozweselać” (Baran, 1999, s. 42). Na potrzeby tej pracy przyjmuje się, że zabawą jest „każda czynność, którą wyróżniają konstytutywne dla niej cechy”, omówione w podrozdziale *Cechy zabawy*, a które ze względów objętościowych nie zostaną tu powtórzone. Bawić się natomiast oznacza „wykonywać tę czynność, inaczej brać udział lub uczestniczyć w zabawie” (tamże). Przymiotnikiem zaś, którym autor posługuje się do określenia zabawy jest słowo *zabawowy*. Zabawowy – znaczy „przynależny zabawie, właściwy zabawie, cechujący zabawę”. Warto dodać, że zabawowy to nie to samo, co zabawny, który to przymiotnik oznacza „śmieszny, budzący wesołość, rozbawienie” (tamże).

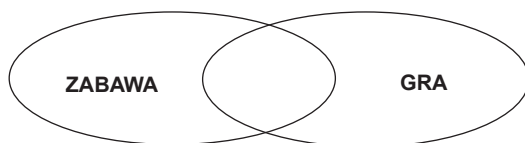
b) Gra, grać

Korzenie polskiego czasownika *grać* znajdujemy w staropolskim *igrac*, pochodzącego od starosłowiańskiego *igrati*, który z kolei ma źródło w łacińskich czasownikach *iocari* i *iocare* (Baran, 1999, s. 45). Choć terminy *zabawa* i *gra* bywają stosowane zamiennie, to dla uściślenia należy je rozróżnić i określić, w jakich zakresach są tożsame, a w jakich odmienne. Przegląd literatury na temat zabawy i gry pozwala wyróżnić zasadniczo trzy sposoby rozumienia wzajemnych relacji pomiędzy oboma pojęciami. W sposób uproszczony przedstawiono je na schemacie 1 (A, B, C).

Rysunek B przedstawia relację, w której gra jest częścią zabawy – jest jej odmianą. To znaczy, że niesie jej wszystkie charakterystyki, a ponadto wyróżnia się cechami, które pozwalają ją wyodrębnić spośród pozostałych zabaw. Chodzi o dwie właściwości: 1) w grze występują ostrzej zarysowane, bardziej bezwzględne

i niezmiennie reguły; 2) ważny jest wynik – na drodze rywalizacji gra prowadzi do wyłonienia zwycięzcy. Takie rozumienie relacji zabawy i gry prezentuje m.in. Wincenty Okoń (1987) i stosuje się je w dalszej części tej rozprawy. Przyjęto zatem, że gra jest częścią zabawy wyłonią na podstawie dwóch powyższych kryteriów. Warto jednak przyjrzeć się innym możliwym wzajemnym koneksjom omawianych terminów.

A. Zakresy częściowo pokrywające się



B. Układ nadrzędno-podrzędny



C. Relacja piramidalna



D. Relacja nierozstrzygnięta



Schemat 1. Zabawa i gra – wzajemne zakresy znaczeniowe

Źródło: opracowanie własne

Rysunek A przedstawia relację, w której terminy *zabawa* i *gra* mają zakresy znaczeniowe częściowo się pokrywające, a częściowo odrębne. Jest więc rozszerzeniem koncepcji B o nowy zakres znaczenia terminu *gra* – te, które nie są zabawą. W tym obszarze znajduje się rozumienie gry pozbawione kardynalnych cech ludyczności, np. odrębności świata gry od rzeczywistego świata. Przykładami mogą być np. gra na giełdzie lub strategie stosowane podczas wojny. Bywają określane mianem gier (wszak cechuje je rywalizacja i jasno określone reguły, co

więcej – natężenie tych cech może być nieporównywalnie duże), jednak wyraźnie wykraczają poza ramy zabawy.

Wreszcie rysunek C przedstawia relację piramidalną, w której gra jest traktowana jako nie tylko szczególna, ale wręcz wyższa forma zabawy. Jej wyróżniki są podobne jak na rysunku B, jednak dochodzi tu aspekt wartościowania zabawy i gry. Gra stanowi dojrzałą kategorię niż zabawa.

Niektórzy autorzy², nie chcąc wnikać we wzajemne relacje omawianych pojęć, korzystają ze zbitki słownej „gry i zabawy” dla określenia obu aktywności. Koniunkcja ta utrwaliła się zwłaszcza w literaturze metodycznej, gdzie autorzy koncentrują się na opisie konkretnych strategii ludycznych, często uporządkowanych w całe zbiory propozycji działań edukacyjnych, nie rozstrzygając, które z nich przynależą do każdej z dwóch kategorii i opatrując je wspólnym tytułem „gry i zabawy” (bądź „zabawy i gry”). I choć jest to określenie niewątpliwie trafne, nie poszerza wiedzy czytelnika w aspekcie wzajemnych relacji obu terminów. Schematycznie ilustruje to rysunek D.

c) Rozrywka

Interesując się zabawą, często można się natknąć na pokrewny termin – *rozrywka*. Rodzi się pytanie o związek obu pojęć. Marian Golka (2007a, s. 20) wyjaśnia, że „rozrywka to trywialna, mało aktywna i mało twórcza postać zachowań *quasi*-zabawowych, pozbawiona najczęściej istotnego aspektu zabawy, jakim jest współdziałanie z innymi ludźmi, natomiast zawierająca dominację poszukiwania przyjemności jako głównego jej motywu”.

Inne rozróżnienie pomiędzy zabawą a rozrywką proponuje Justyna Truskolska (2007, s. 69–70). Jej zdaniem, czynnikiem różnicującym jest źródło: zabawę traktuje jako wytwór natury, rozrywkę natomiast jako wytwór kultury. Z zabawą mamy do czynienia przy okazji czynności „naturalnych” – pierwotnych, instynktownych i silnie angażujących emocjonalnie. Z rozrywką zaś wówczas, gdy chodzi o wytwory kultury – wcześniej zaplanowane, przemyślane, przygotowane. Tym samym zabawy mają charakter uniwersalny, ciągły i w swej pierwotnej treści powtarzalny na przestrzeni wieków, tymczasem rozrywka jest zmienna, nietrwała i zależna od kontekstu kulturowego, w którym funkcjonuje.

Bogusław Sułkowski (1984, s. 53 i n.) proponuje następujące rozumienie terminów *zabawa*, *gra* i *rozrywka*. Początkowym założeniem jest fakt, że wszystkie przyjemności czasu wolnego da się ułożyć na skali uwzględniającej siłę i bezpośredniość oddziaływania innych osób na człowieka korzystającego z danej przyjemności. Wobec tego na początku skali (z najwyższą lokatą) umiejscawia się zabawy w towarzystwie, kiedy uczestnicy pozostają w stałym, ścisłym kontakcie. Dalej znajdują się widowiska i spektakle, w których istnieje już pewna bariera między uczestnikami wynikająca z podziału na widzów i aktorów. Wreszcie pod koniec skali umiejscowić można rozrywki dające szansę jedynie na odległy, pośredni kontakt, w efekcie

² Jest to szczególnie popularne wśród autorów podających propozycje metodyczne gier i zabaw w wychowaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym (np. Siek-Piskozub, 1995), ale występuje także w odniesieniu do dorosłych (np. Dobroczyński, 2005) czy też opracowań ogólnych (np. Napierała, 2012).

prowadząc do wyizolowania bawiących się osób. Całą tę rozpiętą na skali gamę zachowań ludycznych autor nazywa zabawą, bowiem łączy je autoteliczność, ramy czasowo-przestrzenne, reguły i inne wyróżniki, natomiast różnicuje je stopień styczności uczestników. Zabawy bezpośrednie i gry autor stawia na początku przyjętej skali, natomiast rozrywki na końcu, nazywając je pośrednimi. Tym samym Sułkowski nie zgadza się z przyjęciem tezy, że rozrywka jest bierna, a zabawa aktywna. Owszem, przyznaje, że rozrywka „ma strukturę bardziej zamkniętą, odbiorca nie może pokierować przebiegiem wydarzeń zapisanych wcześniej w scenariuszu, może najwyżej wykluczyć swój udział w rozrywce” (tamże, s. 56). Jednak, jak uważa autor, rozrywka wymaga od widzów przede wszystkim twórczej reakcji uczestniczącej.

Odwrotnie niż większość badaczy związek zabawy i rozrywki definiuje Aleksander Kamiński (1982, s. 353): „Zabawa to pojęcie szersze niż rozrywka; obejmuje także różne postacie ekspresji oraz gry obwarowane regułami”.

Na potrzeby tej pracy przyjęto, że rozrywka to kategoria szersza niż zabawa, oznaczająca zarówno zabawę w rozumieniu podanym wcześniej, jak i każdą czynność lub stan, w których cechy właściwe zabawie występują, choćby w ograniczonej liczebności i zmniejszonym natężeniu. Jest więc rozrywką nie tylko każda zabawa, ale i „zabawy bierne”, czyli przyglądanie się zabawom innym, jeżeli jest to czynione dla przyjemności, czy też z innych pobudek, w jakimś stopniu związanych z zabawą. W ten sposób wyłania się układ wzajemnych zależności terminów *rozrywka*, *zabawa* i *gra*, z których pierwszy – rozrywka – jest najszerszy, zabawa – mieści się w rozrywce, a gra – w zabawie. Zostało to przedstawione na schemacie 2. Przedstawiona tam struktura zależności została przyjęta jako obowiązująca w dalszej części rozważań.



Schemat 2. Wzajemne zakresy znaczeniowe rozrywki, zabawy i gry

Źródło: opracowanie własne

d) Ludyzm, ludyczny, ludyczność

Łacińskie wyrażenie *ludus* oznaczało „wszelką spontaniczną, niekontrolowaną i niezobowiązującą aktywność ruchową, a więc żwawe poruszanie się, bieganie tu i tam, skakanie, dokazywanie, figlowanie, swawolenie” (Grad, 1997, s. 9). Pojęcie to obejmowało również celowe, regularne ćwiczenia fizyczne (w tym wojskowe), które później zaczęto określać mianem *sportu* (tamże).

„Zabawa, rozrywka, ludyzm – pisze Tadeusz Paleczny (2012, s. 19) – jako naturalna, wrodzona potrzeba i predyspozycja człowieka do zabawy, oraz ludyczność, czyli społecznie i kulturowo ustalona, zdeterminowana postać ludyzmu, to zjawiska wzajemnie się przenikające i warunkujące. Nie ma rozrywki bez zabawy, a zabawa winna nieść radość, relaks i rozrywkę”.

W niniejszej pracy przyjęto, że przymiotnik *ludyczny* będzie traktowany synonimicznie ze słowem *zabawowy*, natomiast *ludyzm* i *ludyczność* będą rzeczownikami nazywającymi „bycie ludycznym”.

Dokonawszy rozstrzygnięć na płaszczyźnie semantycznej kluczowych pojęć, należy nadmienić, że przyjęte rozwiązania mają (niestety) charakter tymczasowy i umowny. Odwołując się bowiem do kolejnych pozycji literaturowych w następnych rozdziałach, autor zawsze jest zmuszony do przyjęcia perspektywy wynikłej z cytowanych i przytaczanych słów innych badaczy, przynajmniej w minimalnym, pozwalającym na zachowanie sensu oryginalnego brzmienia stopniu. Wielość reprezentowanych stanowisk wywodzących się z różnych dyscyplin i czasu ich formowania sprawia, że przy okazji ich omawiania pojęcie zabawy i inne terminy mogą być stosowane niekonsekwentnie. We wszystkich podobnych przypadkach intencją autora jest, aby zniwelować płynący z rozbieżności dysonans, przyjmując zaproponowane rozstrzygnięcia jako płaszczyznę odniesienia w najwyższym możliwym stopniu.

Dodatkową trudność sprawia fakt, że literatura, do której się odwołano na kartach tej monografii, pochodzi z różnych obszarów kulturowych, a do ich opisu poszczególni autorzy posłużyli się – co oczywiste – rodzimym językiem. Tymczasem słowa „zabawa” czy „gra” mają różną etymologię, a zatem i konotacje znaczeniowe w różnych językach. Doskonałym przykładem leksykalnych trudności jest tytuł bardzo ważnej pozycji francuskiego socjologa Rogera Caillois *Les Jeux et les Hommes* (polskie wydanie – 1997), która została przetłumaczona na język polski jako *Gry i ludzie*, gdy tymczasem zawartość treściowa książki ewidentnie dotyczy zabawy w przytoczonym wyżej rozumieniu, a nie gry. Innym przykładem jest angielski czasownik *play*, który może oznaczać zarówno „bawić się”, jak i „grać”, co rodzi kolejne bariery translatorskie.

W tab. 1 przedstawiono analizę leksykalną czasownika *bawić się* i rzeczownika *zabawa* w wybranych językach zachodnich, z której jasno wynika, że ekwiwalenty językowe poszczególnych słów w różnych językach są nierównoważne – czasem bogatsze liczebnie, czasem uboższe.

Tabela 1. Analiza leksykalna czasownika *bawić się* i rzeczownika *zabawa* w językach zachodnich

Wyraz	Angielski	Niemiecki	Francuski	Włoski	Hiszpański	Łacina
<i>Bawić się</i> (czasownik)	<i>Joke</i>	<i>Witzen</i>	<i>Jouer</i>	<i>Scherzare</i>	<i>Bromear</i>	<i>locari</i>
	<i>Tease</i>	<i>Spielen</i>		<i>Giocare</i>	<i>Jugar</i>	<i>Ludere</i>
	<i>Play</i>			<i>Suonare</i>	<i>Tocar</i>	<i>Sonari</i>
				<i>Recitare</i>	<i>Representar</i>	<i>Ludere</i>
<i>Zabawa</i> (rzeczownik)	<i>Joke</i>	<i>Witz</i>	<i>Plaisanterie</i>	<i>Scerzo</i>	<i>Broma</i>	<i>locus</i>
	<i>Game</i>	<i>Spiel</i>	<i>Jeu</i>	<i>Gioco</i>	<i>Juego</i>	<i>locus</i>
	<i>Play</i>		<i>Pièce</i>	<i>Recitare</i>	<i>Representatiön</i>	<i>Ludus</i>
	<i>Toy</i>	<i>Spielzeug</i>	<i>Jouet</i>	<i>Giocattolo</i>	<i>Juguetes</i>	<i>Crepundia/ Tricia/Lusus</i>

3. Cechy zabawy

Mnogość podejść do zabawy już na szczepku tworzenia definicji sprawia nie lada kłopot badaczowi próbującemu uogólnić zebraną wiedzę. Z jednej bowiem strony można zauważyć, że każdy z podejmujących zagadnienie zabawy autorów próbuje podkreślić znaczenie wybranych przez siebie cech konstytuujących zabawę (Okoń, 1987, s. 43). Prowadzi to do jednostronności i hermetyczności proponowanych definicji, które powodują brak wspólnej płaszczyzny odniesienia. Z drugiej strony, ten fakt może prowadzić do całkowitej rezygnacji z określenia, czym jest zabawa. Istnieją bowiem autorzy traktujący zabawę jako pojęcie niedefiniowalne (Bronikowski i wsp., 2007, s. 12). Niemniej na potrzeby tej rozprawy przyjmuje się, że zabawę można zdefiniować. Do tego waleń może się przystużyć gruntowne i wyczerpujące (w ramach możliwości) omówienie jej cech.

Aby uniknąć powielania cytowań najpopularniejszych autorów, treści definicji wychodzących spod ich pióra nie przedstawiono w całości, lecz zamieszczono w odpowiednich fragmentach. Poniżej zostały przeanalizowane cztery propozycje definicji zabawy. Na ich podstawie została stworzona lista kategorii – płaszczyzn, na których odbywa się wyodrębnianie cech formalnych zabawy. Te kategorie to: cel zabawy, charakter uczestnictwa w zabawie, czas i przestrzeń zabawy, reguły zabawy, przebieg zabawy, wynik zabawy, uczucia i emocje w zabawie, zabawa a rzeczywistość, zabawa a społeczeństwo oraz zabawa a kultura.

Analizie poddano definicje Johana Huizingi, Rogera Caillois, Wincentego Okonia i Mariana Golki. Dwaj pierwsi są najczęściej cytowanymi autorami zajmującymi się zabawą, a ich definicje stanowią punkt wyjścia w niemal każdej publikacji dotyczącej tego zagadnienia. Natomiast rozważania Okonia stanowią najistotniejszy wkład w polską myśl pedagogiczną na temat zabawy. I wreszcie, zamieszczona została propozycja Golki³, która ma charakter holistyczny, bowiem nie jest własną wersją definicji autora, ale próbą całościowego spojrzenia, uwzględniającego opracowania wielu badaczy. Wyniki analizy przedstawiono w tab. 2 oraz omówiono dalej. Puste komórki tabeli nie oznaczają bynajmniej, że cytowani autorzy nie zabierali głosu w odniesieniu do danej kategorii. Przeciwnie, często ich opracowania stanowią podstawę rozumienia jej treści. Pozostawienie luki wynika stąd, że niektóre punkty nie zostały przez autorów wpisane do definicji zabawy. Na przykład w definicji Johana Huizingi brak odniesienia zabawy do kultury, choć właściwie *Homo ludens* (1985) o związku obu pojęć traktuje niemal na każdej stronie.

a) Cel zabawy

Mówiąc o celu zabawy, należy mieć na uwadze uświadomiony zamiar uczestników co do rezultatu zabawy. Najczęściej przyjmuje się, że zabawa ma charakter autoteliczny, to znaczy, że jest nastawiona na samą siebie, a nie realizację jakichś

³ Definicja Golki stanowi również podstawę rozumienia zabawy w rozdziale V, poświęconym badaniom własnym.

Tabela 2. Definicyjne cechy zabawy

Cechy zabawy	Huizinga (1985)	Caillois (1974, 1997)	Okoń (1987)	Golka – ujęcie holistyczne (2004a, 2004b, 2007a, 2007b)
Cel zabawy	zabawa jest celem sama w sobie	zabawa jest bezproduktywna		zabawa jest działaniem autotelicznym, bezinteresownym, choć swoście użytecznym
Uczestnictwo w zabawie	uczestnictwo w zabawie jest dobrowolne	uczestnictwo w zabawie jest dobrowolne		uczestnictwo w zabawie jest dobrowolne, zabawa jest działaniem ludzi równych
Czas i przestrzeń zabawy	granice czasu i przestrzeni w zabawie są wyodrębnione, ustalone	granice czasu i przestrzeni w zabawie są wyodrębnione, ustalone		granice czasu i przestrzeni w zabawie są wyodrębnione, ustalone
Reguły zabawy	w zabawie reguły mogą być dowolnie przyjęte, ale obowiązujące bezwarunkowo	zabawy są ujęte w normy	zabawa jest uporządkowana przez reguły	w zabawie istnieją reguły lub są tworzone <i>ad hoc</i>
Przebieg zabawy	przebieg zabawy jest powtarzalny, uporządkowany	przebieg zabawy jest niepewny		zabawa ujawnia, ale też godzi wiele dylematów i przeciwieństw; dozwolone są elementy improwizacji
Wynik zabawy		wynik zabawy jest niepewny	wynikiem zabawy jest twórczość	wynikiem zabawy może być twórczość
Uczucia i emocje w zabawie	zabawie towarzyszą uczucia napięcia i radości		zabawy są wykonywane dla przyjemności	zabawie towarzyszy uczucie wolności
Zabawa a rzeczywistość	zabawę cechuje odmiennność od zwyczajnego życia; istnieje osobny świat zabawy	zabawy są fikcyjne, towarzyszy im wtórna rzeczywistość lub oderwanie od zwyczajnego życia	zabawa tworzy wtórna rzeczywistość	zabawę cechuje odmiennność od zwyczajnego życia; zabawa jest umowna i w pewnym sensie sztuczna
Zabawa a społeczeństwo	zabawa powołuje do życia związki społeczne		zabawa czerpie treści z życia społecznego	zabawa jest rodzajem kontaktów międzyludzkich; sprzyja szeroko rozumianej socjalizacji
Zabawa a kultura				zabawa jest umiejscowiona w systemie kulturowym

Źródło: opracowanie własne.

innych planów czy założeń niezwiązanych z zabawą. Takie definiowanie odnajdujemy zarówno w pracach Johana Huizingi, Rogera Caillois, jak i innych autorów. „Cele, którym służy (zabawa) – twierdzi Huizinga (1985, s. 23) – znajdują się poza granicami bezpośrednio materialnych interesów bądź też indywidualnego zaspokojenia życiowych konieczności”. „Jeżeli »bawimy się« w celu tkwiącym poza samą zabawą – dodaje Justyna Truskolaska (2007, s. 72) – np. ze względu na korzyści materialne, wychowawcze, obowiązki rodzinne, służbowe, towarzyskie, a także aby uzyskać jakiegokolwiek inne gratyfikacje, to nie możemy mówić o autentycznej zabawie. Takie poboczne cele mogą zabawie towarzyszyć, ale nie powinny być jej głównym motywem”. W ostatnim zdaniu autorka zastrzega, że równoległe do zabawy można realizować inne cele niż zabawa sama w sobie, lecz jedynie jako cele dodatkowe, poboczne; inaczej nie można mówić o autentycznej zabawie. Podobne stanowisko jest często podkreślane w literaturze. W tym sensie zabawa jest bezproduktywna, ponieważ – w przeciwieństwie do pracy czy sztuki – nie pozwala na wytworzenie nowych materialnych produktów. W zabawie, a właściwie w grze w szczególności, może natomiast nastąpić zmiana własności dóbr – dzieje się tak np. w trakcie gier na pieniądze. Jednak chodzi wyłącznie o mienie wcześniej już istniejące, a nie powstałe w trakcie zabawy. „W grze następuje przemieszczenie własności, nie dochodzi jednak do wytworzenia jakichkolwiek dóbr” (Caillois, 1974, s. 300).

Dyskutując o celowości zabawy, nie można pominąć dwóch aspektów. Po pierwsze, traktując zabawę jako zjawisko autoteliczne, tzn. ukierunkowane na czerpanie korzyści wyłącznie z immanentnych przymiotów samej zabawy, nie wolno wykluczyć pożytecznego wpływu zabawy bez względu na założenia samych uczestników. Najbardziej jaskrawym przykładem są zabawy małych dzieci, które przecież nie bawią się dla znaczących korzyści, jakie daje zabawa – takich jak koordynacja wzrokowo-ruchowa, zwiększanie sprawności, motoryki, kształtowanie mowy itp. – choć jednocześnie niewątpliwie wszystkie te profity uzyskują. Tym samym autoteliczność zabawy oznacza jedynie główną, zasadniczą pobudkę uruchamiającą zabawę; natomiast teliczność wyznacza bonus uzyskiwany niejako przy okazji zabawy.

Po drugie, przyjmując za konstytutywną cechę zabawy jej autoteliczność, nie można pominąć problemu z wyznaczeniem granic tego, co jeszcze jest autentyczną zabawą, a co już nie. Obecnie bowiem można spotkać coraz więcej zawodów, których przedstawiciele deklarują, że ich praca jest dla nich znakomitą zabawą, a przecież jako praca zarobkowa stanowi źródło utrzymania. Trudno wówczas obronić tezę o bezinteresownym charakterze zabawy. Dotyczy to m.in. profesjonalnych sportowców, pracowników branży rozrywkowej itp. Oczywiście, zgodnie z definicją można by odrzucić te przypadki poza obręb autentycznej zabawy, jednak problem z nakreśleniem granicy pozostanie np. w odniesieniu do sportowców półzawodowych. Co więcej, nie chodzi tu wyłącznie o aspekt pracy zawodowej: zwycięstwo w teleturnieju lub grach liczbowych potrafi przynieść znaczące profity o charakterze materialnym, których uczestnicy bez wątpienia mają świadomość i biorą je pod uwagę, podejmując się uczestnictwa w „zabawie”.

Można zatem przyjąć, że założenie o autoteliczności zabawy przyjmuje jej czystą, nieskalaną formę. Mówi o pewnym ideale, który w życiu codziennym nie

zawsze bywa spełniony. Na obrzeżach zabawy pojawiają się więc aktywności niebędące zabawą *sensu stricto*, ale jej pokrewne. Zjawisko to wydaje się przybierać na sile, zwłaszcza w odniesieniu do osób dorosłych.

Jednocześnie w założeniu, że zabawa jest nastawiona na samą siebie, nie chodzi o traktowanie zabawy jako trywialnej, błażej czy niepoważnej. Bowiem, „pomimo iż proces bawienia się nie jest związany z realizacją jakiegoś praktycznego celu, to osoba, która się bawi, jest często mocno zaangażowana w to, co robi, i traktuje to poważnie” (Czub, 1995, s. 272).

b) Charakter uczestnictwa w zabawie

W definicjach zabawy dość zgodnie przyjmuje się, że uczestnictwo w niej musi mieć dobrowolny charakter. „Gra czy zabawa obowiązkowa – pisze Roger Caillois (1974, s. 301) – czy bodaj zlecona, utraciłaby jedną z najistotniejszych swoich cech: tę mianowicie, że bawiący się czy grający oddaje się tym czynnościom żywiołowo, z własnej woli i dla przyjemności, przy czym zawsze mógłby całkiem swobodnie wybrać inną formę spędzania czasu”. Dobrowolność uczestnictwa jest wymogiem koniecznym według Caillois: „Gramy tylko i jedynie pod warunkiem, że mamy na to ochotę, w chwili kiedy mamy ochotę, tak długo, dopóki mamy ochotę” (1997, s. 18).

Marian Golka (2004a, 2004b, 2007a, 2007b) dodaje, że zabawa jest działaniem ludzi równych. Chodzi o to, że uczestnicy zabawy nie wchodzi w jej krąg z bagażem zależności interpersonalnych przyniesionych ze swojego codziennego życia. Reguły zabawy wyznaczają swoje własne zależności, wolne od nierówności płynących z zewnętrznych koneksji. Jeśli pracownik w obawie o swoją posadę stara się przegrać ze swoim przełożonym w jakiejś grze, w której przyszło obu uczestniczyć, przestaje to być zabawą, bowiem została zachwiana równość uczestników. Inicjując zabawę, uczestnicy przyjmują jedynie rolę wynikłe z jej charakteru i reguł, bez względu na więzy kulturowe czy społeczne. Równość uczestników nie wyklucza natomiast gry z handicapem w sytuacji rywalizacji. Co więcej, systemy rozgrywek często uwzględniają nierówności płynące z siły konkurentów, w różny sposób je niwelując. Zawsze jest to działanie jawne, wpisane w obowiązujące reguły.

c) Czas i przestrzeń zabawy

W definicjach zabawy podkreśla się istnienie pewnych ram przestrzennych i czasowych, które określają granice pomiędzy tym, co zabawą jest, a tym, co nie. „Gra czy zabawa – wyjaśnia Roger Caillois (1997, s. 18) – to z istoty zajęcie wydzielone, starannie wyodrębnione z całokształtu egzystencji i dokonujące się zazwyczaj w ściśle określonym, ograniczonym czasie i miejscu”. Wykroczenie poza te ramy oznacza wyjście z zabawy. Warto tu zauważyć, że przestrzeń będąca miejscem zabawy, czyli fizyczna lokalizacja osób bawiących się i wykorzystywanych przez nie przedmiotów lub urządzeń, otrzymuje nowe znaczenie, gdy staje się przestrzenią zabawy. Na przykład pokój dziecięcy pełniący codziennie zwykłe funkcje użytkowe czy gospodarcze w momencie rozpoczęcia zabawy może stać się polem bitwy, miasteczkiem, ogrodem, jezdnią itp. Nadanie znaczenia miejscu

zabawy odbywa się w ramach reguł zabawy zgodnie z życzeniem i wyobraźnią jej uczestników. Naruszenie tej przestrzeni przez osoby trzecie budzi niezadowolenie wśród bawiących się i jest często traktowane jako niepożądane psucie zabawy.

Podobnie, myśląc o czasie zabawy, można zauważyć jego odrębność wobec czasu innych zajęć. Jest to zwykle czas, który uwalnia od trosk, pozwala zawiesić myślenie o obowiązkach czy problemach, do tego stopnia, że bawiący się niechętnie go przerywają. Czas zabawy nie lubi presji upływających minut, nie lubi rygorów nakładanych odgórnym harmonogramem, ponieważ, jak pisze Erik Erikson (2000, s. 223), „tam, gdzie liczy się mijające minuty, znika wszelka zabawa”. Oczywiście, niektóre aktywności ludyczne – zwykle gry – mają silniej określone ramy czasu i przestrzeni, inne słabiej, są bardziej dowolne, mniej zorganizowane. Istnienie tych ram traktuje się jednak jako warunek definicyjny zabawy.

d) Reguły zabawy

Istnienie reguł zabawy jest rozpoznawalne już u najmłodszych dzieci. „Zabawa ciągle, na każdym kroku – podaje Lew Wygotski (1995b, s. 82) – stawia dziecku wymagania, aby działało wbrew bezpośrednim impulsom, tzn. po linii największego oporu. Chce się wystartować od razu, to jest jasne, ale reguły każą mi czekać. Dlaczego dziecko nie robi tego, na co bezpośrednio ma ochotę? Ponieważ przestrzeganie reguł w każdej zabawie napędza dziecko większą rozkoszą niż działanie w zgodzie z bezpośrednim impulsem”.

„Reguły są nieodłączną częścią zabawy, gdy tylko zyskuje ona [...] egzystencję instytucjonalną” – twierdzi Roger Caillois (1997, s. 33). Wtórzy⁴ mu Władysław Tatarkiewicz (1972, s. 43): „Gry i rozrywki są zawsze ustandaryzowane. [...] Gdy bowiem jeden bawi się w pewien sposób, a zwłaszcza bawi się dobrze, to inni chcą bawić się tak samo jak on; działa tu sugestia, snobizm, ciekawość, zazdrość”. W podobnym duchu wypowiada się James Combs (2011, s. 22), który zauważa, że reguły pomagają w konstruowaniu świata zabawy, który zaczyna istnieć równoległe do „codziennego, realnego” świata. Muszą być zrozumiałe i wspólne dla wszystkich uczestników zabawy. To oni „określają reguły i konsekwencje oraz przekazują sobie komunikat, które z dostępnych form realizacji zabawy zostaną zastosowane. Może ona przybierać różne postaci, poczynając od zwykłych marzeń po rozbudowany rytuał zabawy, lecz musi to zostać zakomunikowane pozostałym uczestnikom (»teraz bawimy się, mówiąc, wcielając się w role, konkurując, kochając się, maszerując, modląc się lub w jakikolwiek inny sposób«)”. Reguły pomagają organizować zabawę i nadać jej wewnętrzną spójność. Pełnią funkcję porządkującą – dzięki nim uczestnicy mogą zorientować się, które działania mogą być podejmowane, czego się od nich oczekuje czy nawet pożąda, a co jest niewłaściwe. To w dużej mierze dzięki określeniu reguł dokonuje się ontogeneza świata zabawy.

W najprostszych przypadkach reguły określone są słownie, zwykle wypowiadane na początku zabawy lub, jeśli zabawa wpisuje się w znaną uczestnikom

⁴ Chronologia polskich wydań może być myląca. Oryginalne wydanie *Les jeux et les homes. Le masque et le vertige* Caillois datuje się na 1958 rok.

konwencję, w ogóle przemilczane (a jednak obowiązujące). W bardziej zaawansowanych – mogą przybrać postać pisemną: instrukcji, przewodnika czy regulaminu. Jednak wspólne jest to, że bawiących się obowiązuje znajomość zasad i konieczność ich przestrzegania. Łamanie postanowień zabawy jest próbą burzenia porządku i spotyka się z sprzeciwem ze strony pozostałych bawiących się osób, a często kończy wykluczeniem niesubordynowanego uczestnika.

Właściwie można przyjąć, że reguły w zabawie są trwałe, choć bywa oczywiście, że zmieniają się w jej trakcie. Dzieje się tak zwłaszcza wówczas, kiedy uczestnicy zgodnie stwierdzają, że pierwotne postanowienia nie sprawdzają się lub nie wystarczają, by sprostać wcześniejszym oczekiwaniom. Jednak dokonać zmiany można, wyłącznie zyskawszy aprobatę wszystkich zaangażowanych osób i prawie na pewno oznaczać to będzie w pewnym sensie nową zabawę lub przynajmniej nową, ulepszoną wersję zabawy.

e) Przebieg zabawy

Zabawie nieodłącznie przypisany jest charakter aktywny. Dlatego bywa nazywana: działaniem, czynnością, aktywnością. Co więcej, jest spontaniczna, dlatego Gentscho Piryow (1974, za: Okoń, 1987, s. 33) nazwa ją spontanicznym działaniem. Zgadza się z nim Donald Winnicott (1995, s. 229), który pisze: „bawienie się musi być spontaniczne, nie związane ani z uległością, ani z biernym przyzwoleniem”.

Nie jest zatem zabawą beczynna obserwacja innych bawiących się osób ani bycie zabawianym przez nie. „Nie należy jednak nigdy zapominać – przestrzegał swego czasu Konstanty Uszyński – że zabawa traci cały swój sens, gdy przestaje być działalnością, i to wolną działalnością dziecka. Dziecko, które inni rozśmieszają i zabawiają, nie bawi się. Nie bawi się ono także wtedy, gdy wykonuje jakąś działalność na rozkaz” (Bobrowska-Nowak, 1983, s. 422).

Jest coś jeszcze, co charakteryzuje przebieg zabawy. Golka (2004a, 2004b, 2007a, 2007b) zauważa, że zabawa w niezwykle sposób godzi sprzeczności. Elisabeth Wood (2013, s. 10) wymienia te antynomie. Jej zdaniem w zabawie zachodzą przeciwieństwa pomiędzy:

- rzeczywistością a wyobraźnią;
- światem codziennym a światem zabawy;
- przeszłością, teraźniejszością a przyszłością;
- logiką a absurdem;
- faktami a nieznanym;
- konkretem a możliwością;
- solidnością a giętkością;
- chaosem a porządkiem.

f) Wynik zabawy

Na wynik zabawy można spojrzeć dwojako: w długiej i krótkiej perspektywie. Pierwsze ujęcie dotyczy wszystkich, także długofalowych rezultatów zabawy, zwykle niewidocznych i niemierzalnych bezpośrednio w zabawie czy zaraz po niej. Korzyści i straty rozpoznawalne są często dopiero po wielu różnych

doświadczeniach z daną zabawą. Nie trzeba bowiem dowodzić, że zabawa socjalizuje, wychowuje, uczy itd. Można zatem przyjąć, że jest to wynik zabawy.

Rozważania definicyjne w odniesieniu do wyniku zabawy przyjmują jednak również prostsze, węższe rozumienie. Wynik zabawy jest tu traktowany jako bezpośredni rezultat zabawy. Odpowiada na pytanie, czym kończy się zabawa. I choć odpowiedź jest zupełnie niejednoznaczna, bowiem wynik jest całkowicie zależny od rodzaju aktywności ludycznej i nie sposób uwzględnić tę różnorodność w uogólnionej definicji zabawy, to jedna cecha wspólna ostatecznego wyniku występuje we wszystkich zabawach: wynik jest niepewny, tzn. nieznany uczestnikom na początku, a także w dużej mierze w trakcie zabawy.

Zabawa jest zatem w swojej istocie nieprzewidywalna; pewność co do jej zakończenia psuje zabawę. „Przebieg z góry znany, bez możliwości błędu czy niespodzianki, prowadzący wprost do nieuchronnego rezultatu, jest nie do pogodzenia z istotą gry” (Caillois, 1974, s. 303). Uczestnicy zabawy oczekują doświadczenia czegoś niespodziewanego, nawet jeśli zbiór wyników jest skończony i znany na wstępie (np. w przypadku partii szachów możliwe są trzy wyniki: zwycięstwo jednego lub drugiego gracza oraz remis). Tym większa jest zabawa, im większa niepewność wyniku towarzyszy uczestnikom. Podczas rozgrywki w brydża, gdy wynik jest przesądzony, gracze rzucają karty.

Choć przyjmuje się, że wynik zabawy jest nieznany, to jedną z cech wspólnych tego wyniku, jak zauważają niektórzy, jest twórczość. Chodzi o to, że zabawie towarzyszą wytwory zarówno o charakterze materialnym, jak i niematerialnym, które powstały właśnie w trakcie zabawy i mogą stanowić jej nieodłączną, kluczową cechę.

Wydaje się, że twórczość rozumianą jako właściwość zabawy na pierwszy plan wysuwają przede wszystkim pedagogowie. Wincenty Okoń (1987, s. 40–42) na podstawie przeglądu licznych publikacji wpisuje ją do podstawowych cech zabawy. Uzasadnia to następującymi przesłankami:

- 1) zabawa i gra zapewniają większą koncentrację uwagi niż inne zajęcia, tym samym sprzyjając bardziej intensywnemu uczeniu się, które – ze swej strony – sprzyja rozwojowi twórczości;

- 2) nowość i intensywność doznań zabawowych sprzyja wzrostowi ciekawości, a ciekawość jest warunkiem wszelkiego badania;

- 3) w zabawie ma miejsce swoisty rodzaj badania, polegający na manipulacji nowym przedmiotem lub nową sytuacją w celu odkrycia ich właściwości oraz wykorzystania tej wiedzy w toku czynności bawienia się.

W pedagogice nie brakuje innych głosów zachwalających zabawę jako budzącą twórczą aktywność. Justyna Truskolaska (2007, s. 236), wpisując zabawę w proces wychowania, zauważa, że „w zabawie łatwiej niż w innych oddziaływaniach wychowawczych wyzwolić twórczą i aktywną postawę uczestników”. Maria Noga (2009, s. 270) natomiast uważa zabawę wręcz za najlepszą formę rozwijania twórczej aktywności. Poprzez tworzenie fikcyjnej rzeczywistości zabawa nie tylko sprzyja, lecz nawet obowiązuje do włączenia się jej uczestników w tę kreację. „Zabawa to umiejętność wykorzystania wyobraźni do kreowania sytuacji i miejsc, to zdolność odtwarzania i wzbogacania świata zewnętrznego o elementy związane z kreacją

wewnętrzną, a także aktywność dająca ujście energii w akcie twórczym. Zabawa jest więc obrazem sił twórczych drzemących w człowieku” (Szczepański, 2009, s. 183).

Znany autorytet w dziedzinie pedagogicznych badań nad twórczością Krzysztof J. Szmidt (2006a, 2006b) dostrzega związek między zabawą a twórczością. Jest to zależność dwukierunkowa; z jednej strony bowiem wiele ważnych osiągnięć naukowych i technicznych powstało w wyniku spontanicznej zabawy. Z drugiej natomiast – zabawa może być wytworem twórczości. Ponadto, jak zauważa autor, nastrój ludyczny sprzyja treningowi twórczości i często zabawa staje się stymulatorem twórczych procesów. Co więcej, poczucie humoru i ludyczność stanowią cechy osobowości twórczej oraz warunki twórczości. Badania zaś dowodzą, że zabawy wpływają na wzrost twórczości i indywidualności człowieka (Bronikowski i wsp., 2007, s. 13).

Zgodne jest tu stanowisko psychologa Edwarda Nęcki (1995, s. 99–102), który w czterech punktach wyjaśnia, dlaczego zabawa sprzyja twórczym procesom. Po pierwsze, zabawowy stosunek do przedmiotu danego zadania, wykonywanej pracy czy podjętego twórczego wysiłku pozwala przyjąć i zaakceptować treści niezwykle oraz pozornie niemożliwe. W nierealnym świecie zabawy aprobejuje się to, co niewykonalne – przełamanie tej granicy mentalnej pozwala otworzyć nowe ścieżki myślenia lub działania. Po drugie, zabawa nie znosi znużenia i marazmu. Ożywia i pobudza w chwilach twórczej niemocy i braku energii. Po trzecie, zabawa jako działanie autoteliczne nie wymaga dodatkowych zachęt czy nagród, jednocześnie nadając te cechy twórczości realizowanej w zabawie. Dzięki temu twórczość staje się celem sama w sobie, jest motywowana wewnętrznie i nie wymaga wizji gratyfikacji jako pobudki. I po czwarte, zabawa jest aktywnością, która wciąga i bezustannie absorbuje, dzięki czemu jest czynnością wykonywaną płynnie, bez wysiłku i wbrew chwilowym trudnościom.

g) Uczucia i emocje w zabawie

Zabawa czy gra nie jest aktywnością wolną od emocji. Przeciwnie, wywołuje doznania, które jej towarzyszą i które ją określają, angażuje emocjonalnie swoich uczestników w każdym momencie jej trwania. Zabawa czczy, wyzuta z emocji, nie byłaby zabawą. Najogólniej pojętym odczuciem doznawanym podczas zabawy jest przyjemność. Z nią łączono zabawę od najdawniejszych lat⁵ – czynił tak np. Platon (Okoń, 1987, s. 24–25), a Władysław Tatarkiewicz (1972, s. 43) wręcz utożsamiał zabawę z przyjemnością. „Potoczny pogląd nie ma co do tego wątpliwości, że każda zabawa jest przyjemna. A nawet skłania się do tego, że tylko zabawa jest przyjemna” – pisał.

Ale przyjemność może być też stopniowana. I w przypadku zabawy często pojawiają się doznania, dla których, być może, adekwatniejsze byłyby bardziej potoczne określenia, jak frajda, uciecha czy radocha. Na przykład Dymitr Krajewski (Bobrowska-Nowak, 1983, s. 365) pisał: „Uczeń mój, różne gry mając przed sobą, tym chętniej bawić się zechce, im więcej w nich znajdować będzie uciechy”. Radość płynąca z zabawy jest więc swego rodzaju miarą zabawy.

⁵ Niemniej można też odnaleźć głosy sprzeciwu, np. Wygotski, 1995, s. 67–68.

Uczucie przyjemności w zabawie podkreśla także James Combs (2011, s. 12): „Zabawa to aktywna rozrywka, która przybiera najczystsza postać wtedy, gdy oddając się jej, możemy zapomnieć o troskach i problemach codzienności. Najlepiej zapamiętujemy taką zabawę, która wzbudza żywiołową, nieskrywaną radość, jakiej doświadczyć możemy w najintymniejszych marzeniach lub w najbardziej emocjonujących chwilach jakiejś gry”. „Zabawa jest czymś niezwykle ekscytującym – dodaje Donald Winnicott (1995, s. 225). – [...] Sednem zabawy jest zawsze niepewność ze współoddziaływaniem osobistej rzeczywistości psychicznej i doświadczania kontroli nad przedmiotami rzeczywistymi (zewnętrznymi względem dziecka)”.

Ale przyjemność nie jest jedynym uczuciem wywołanym w zabawie. Johan Huizinga wymienia obok niej napięcie. Uczucie napięcia jest najwyższe w grach, gdzie dochodzi do rywalizacji. „W napięciu tym wystawione zostają na próbę zdolności gracza: jego siła fizyczna, wytrwałość, spryt, odwaga, wytrzymałość, jednocześnie zaś i duchowe jego siły, ponieważ mimo swego usilnego dążenia do wygranej musi trzymać się w obrębie granic dozwolonych przez przepisy danej gry” (Huizinga, 1985, s. 25). Natomiast Justyna Truskolaska (2007, s. 72) radość i napięcie uważa za najgłębszy sens zabawy.

Niewątpliwie stosownie do rodzaju zabawy zmieniają się emocje towarzyszące bawiącym się. Czasem tworzą całą ich grę, dając swój wyraz w kolejnych dynamicznych odsłonach. Trafnie swoje spostrzeżenia na temat emocji w zabawie komentuje Immanuel Kant (2004, s. 269): „Jakie zadowolenie muszą sprawiać gry (przy czym nie musi się wcale zakładać u ich podstawy interesownego zamiaru), tego dowodzą wszystkie nasze wieczorne zebrania towarzyskie; bez gier bowiem żadne niemal towarzystwo nie umie przyjemnie spędzać czasu. Towarzyszą temu jednak uczucia nadziei, leku, radości, gniewu, szyderstwa, zmieniając się co chwilę, i tak są żywe, że dzięki nim, jako wewnętrznym impulsom, wszystkie funkcje życiowe ciała zdają się wzmacniać, czego dowodzi tym wywołane ożywienie umysłu, mimo że niczego się przy tym nie zyskało ani nie nauczyło”.

Wreszcie, biorącym udział w zabawie towarzyszy uczucie wolności (Golka, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b). Wynika ono bezpośrednio z założenia o dobrowolności uczestnictwa. Jednak trudność realizacji tego warunku w pełni dostrzega m.in. Brian Sutton-Smith (Tkaczyk, 2012, s. 15), zastanawiając się, czy jeśli przestrzeń zabawy i gry jest ograniczona w pewnych aspektach naszego życia – np. w szkole lub pracy – to nadal można mówić o niezmałowanej wolności. W rozpoznaniu niuansów płynących z założenia poczucia wolności uczestników zabawy pomaga pedagogika czasu wolnego, której poświęcono miejsce w dalszej części rozprawy.

Wolność zabawy w szerszym kontekście kulturowym może również wybiegać poza samo odczucie towarzyszące bawiącym się osobom – oznaczać powszechną zgodę na to, że każdy ma prawo wypełniać swój czas wedle własnego uznania, w tym wybrać dowolną zabawę. Wszelkie zaś próby ingerencji w tak rozumianą wolność zabawy traktowane są jako nieupoważnione wtargnięcie w sferę osobistych decyzji (Combs, 2011, s. 75).

Na zagadnienie uczuć i emocji w zabawie można też spojrzeć niejako z drugiej strony, jak to uczynił Lew Wygotski (1995, s. 69). Mianowicie uznał on, że nie tyle emocje powstają w zabawie, ile zabawa jest odpowiedzią na wcześniejsze

doznania emocjonalne. Dokładniej to ujmując, „zabawa powstaje wtedy, kiedy w toku rozwoju pojawiają się nierealizowane tendencje”, a „istota zabawy leży w tym, że stanowi ona spełnienie pragnień” (tamże, s. 71).

h) Zabawa a rzeczywistość

„Zabawa nie jest »zwykłym« ani też »właściwym« życiem – podaje Johan Huizinga (1985, s. 21). – Jest to raczej wykraczanie z takiego życia w sferę tymczasowej aktywności o swoistych tendencjach”. W rozważaniach definicyjnych nad zabawą pojawia się więc postulat odrębności świata zabawy od świata rzeczywistego. Najwięcej na ten temat napisał Wincenty Okoń (1987, s. 37), nazywając świat zabawy kreowaniem wtórnej rzeczywistości. „Zabawy i gry – pisze autor – to działania umożliwiające realizację tych tendencji jednostki, których nie może ona realizować w zwykłej rzeczywistości. Tworzy więc sobie w zabawie jakby wtórną rzeczywistość, to jest świat subiektywny, oparty na własnych wyobrażeniach, aby w nim dawać ujście własnym dążeniom i zamiarom”.

Choć w swojej publikacji Okoń (1987, s. 328) koncentruje się na zabawach dzieci, zauważa, że tworzenie wtórnej rzeczywistości w zabawie jest charakterystyczne również dla dorosłych. Różnica polega na tym, że odrębność świata zabawy jawi się przede wszystkim w oderwaniu od codziennych obowiązków zawodowych, rodzinnych, a jego decyzja o przejściu w świat zabawy jest bardziej świadoma. „Chcąc się bawić [...], człowiek dorosły musi oderwać się od codziennej rzeczywistości i przejść do rzeczywistości zabawowej za własną, wewnętrzną zgodą. Trzeba przyznać rację autorom francuskim, gdy piszą, że kryterium zabawy dorosłego jest całkiem subiektywne: jest nim własne przyzwolenie. Dorosły bawi się od momentu, kiedy sobie pozwala nie być zobowiązanym do tego, do czego się zabiera”. Wtórnie mu Ryszard Kantor (2011, s. 32): „Zabawa to atrybut człowieczeństwa, zabawa to budowanie »równoległej rzeczywistości«, równoległej do »zwykłego życia« (w przypadku zabawy dorosłych), w przypadku dzieci zabawa jest drogą do »opanowania rzeczywistości«”.

Świat zabawy jest zatem światem nierealnym, często symbolicznym, usnutym jeśli nie w opozycji, to przynajmniej równoległym do „zwykłych” spraw. Cechuje go odświętność i odrębność od codziennego życia (Truskołaska, 2007, s. 71).

Choć rozgraniczenie między zabawą a życiem „na serio” bywa dyskutowany (m.in. Sułkowski, 1991, s. 233; Tkaczyk, 2012, s. 15), na potrzeby niniejszej monografii przyjmuje się jego zasadność i definicyjne umocowanie.

i) Zabawa a społeczeństwo

Choć istnieją zabawy indywidualne, to najczęściej zabawę wiąże się z relacjami międzyludzkimi, powstawaniem i rozwijaniem związków interpersonalnych i budowaniem społeczności wśród osób bawiących się. Johan Huizinga zauważa, że „społeczność graczy przejawia na ogół skłonność do trwałości, nawet z chwilą gdy gra już się skończyła” (1985, s. 26). „Gry i zabawy – dodaje Roger Caillois (1997, s. 45) – zazwyczaj osiągają pełnię dopiero w chwili, gdy budzą jakiś oddźwięk, współdziałanie. Nawet wówczas, gdy w zasadzie grający mogliby doskonale bawić się każdy na własną rękę, zabawy czy gry rychło stają się

pretekstem do zawodów czy widowisk [...]. W istocie większość gier i zabaw składa się niejako z pytania i odpowiedzi, wezwania i riposty, prowokacji i reakcji na nią, z uczestniczenia w zapale lub napięciu. Potrzebna jest obecność innej osoby, jej uwaga i życzliwość. Prawdopodobnie temu prawu podlegają wszystkie kategorie gier i zabaw”. W konsekwencji tej charakterystyki zabawa sprzyja otwartości na budowanie wspólnoty i dobra wspólnego (Truskolaska, 2007, s. 230–233).

Wincenty Okoń (1987, s. 38–40) natomiast wiąże zabawę ze społeczeństwem, stwierdzając, że zabawy i gry to działania czerpiące swą treść z życia społecznego. Wracając do wyodrębnienia wtórnej rzeczywistości, o której była mowa wcześniej, można powiedzieć, że jednak jej źródłem jest pierwotna rzeczywistość – relacje interpersonalne, role społeczne, związki między osobami dostarczają materiału i stanowią pierwowzór dla działalności zabawowej. Podobny pogląd podziela Daniel Elkonin (1984, s. 23), mówiąc: „Zabawa (ludzka) to taka działalność, w której odtwarzane są socjalne stosunki między ludźmi poza warunkami bezpośrednio użytecznej działalności”.

j) Zabawa a kultura

Można wreszcie stwierdzić, że zabawa jest umiejscowiona w jakiejś kulturze (Golka, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b). Chodzi o to, że o tym, co jest, a co nie jest zabawą, decydują względy obyczajowe, charakterystyczne dla danej społeczności. „Kulturowe uwarunkowania zatem, nie czynniki psychologicznej czy biologicznej natury, decydują o tym, że pewne zjawiska, działania uzyskują status zabawy. To właśnie unormowania systemu kulturowego wyodrębniają sferę ludyczności” (Grad, 1997, s. 16). Zabawa jest zatem, jak się okazuje, względna. Od miejsca w historii i przestrzeni kulturowo-społecznej zależy, czy daną aktywność postrzega się jako ludyczną, noszącą cechy zabawy. Wątek ten został rozwinięty w rozdziale dotyczącym społeczno-kulturowego rozpoznania zabawy (zob. rozdział II, podrozdział 3).

Przedstawione cechy zabawy zostały wyodrębnione na podstawie klasycznych już definicji i są próbą usystematyzowania oraz eksploracji tych właściwości zabawy, które są najczęściej wyróżniane przez autorów. Jednak nie jest to obraz kompletny i wystarczający do oddania istoty zabawy. Tym bardziej, że nie brakuje w literaturze nowszych opracowań poświęconych cechom zabawy, ujmujących zagadnienie w nieco inny sposób.

Scott Eberle (2014) przedstawił propozycję rozpatrzenia zabawy jako sześciu chronologicznie pojawiających się elementów, z których każdy może wystąpić z różnym natężeniem. Są to: oczekiwanie, niespodzianka, przyjemność, rozumienie, siła i postawa pewności siebie. Każdy z nich został opisany za pomocą elementów składowych, co daje bogatą macierz złożoną z kilkudziesięciu cech wyróżniających zabawę. Wszystkie te kategorie zostały przedstawione w tab. 3. Odczytanie kolumn w dół ukazuje rosnącą gradację każdego z sześciu poszczególnych komponentów zabawy, dodatkowo okraszonych cytatem – mottem.

Pierwszy element to oczekiwanie. Zabawa rozpoczyna się od niego. Uczestnicy spodziewają się zabawy, zaczyna pracować ich wyobraźnia, pojawia się napięcie wyczekiwania tego, co ma się wydarzyć. Uczestnicy są gotowi i otwarci

na nowe doznania. Narasta ochota i entuzjazm do zabawy. Następnie pojawia się element zaskoczenia – zabawa jest nieprzewidywalna, jest niespodzianką. Ożywają zmysły, rośnie podniecenie. Zabawa prowadzi do niespodziewanych odkryć, czemu towarzyszy ekscytacja, ale i dreszcz podniecenia. Dalej przychodzi trzeci element – przyjemność. Zabawa usposabia pogodnie, po czym daje zadowolenie, radość, szczęście, a nawet rokosz czy po prostu wielką frajdę. To przyjemność kieruje zabawą, jest jej motorem napędowym. Czwarty element – rozumienie – stanowi emocjonalny i intelektualny bonus zabawy. Choć autor posługuje się innym terminem, niewątpliwie chodzi o uczenie się w trakcie zabawy: przyrost wiedzy, umiejętności, empatii, wrażliwości itp. Piąty element to siła, rozumiana jako siła umysłu i ciała, która przychodzi po zabawie. Czasem jest nawet zaskoczeniem dla samych bawiących się. Jednak ćwiczenie się w grach i zabawach prowadzi do sprawności, wytrzymałości, błyskotliwości, napełnia siłą vitalną. Wreszcie ostatni element zabawy – postawa pewności siebie. Bawiący się nabywa cech, które usposabiają go do przyszłych zachowań pełnych wdzięku, opanowania, harmonii i równowagi.

Tabela 3. Elementy zabawy według Scotta Eberle

Oczekiwanie	Niespodzianka	Przyjemność	Rozumienie	Siła	Pewność siebie
zainteresowanie	uznanie	satysfakcja	tolerancja	wytrzymałość	powaga
otwartość	przebudzenie	pogoda ducha	empatia	witalność	wdzięk
gotowość	stymulacja	zadowolenie	wiedza	poświęcenie	opanowanie
przewidywanie	ekscytacja	radość	umiejętność	pomysłowość	łatwość
ciekawość	odkrycie	szczęście	wnikliwość	błyskotliwość	ukontentowanie
chęć	podniecenie	rozkosz	wzajemność	kierowanie	spełnienie
entuzjazm	dreszcz	frajda	wrażliwość	pasja	żywiotowość
zdziwienie	zdumienie	uciecha	mistrzostwo	twórczość	równowaga
„Do nieskończoności i krok dalej!” (Buzz Light-year)	„Podawanie w wątpliwość ograniczeń nauki, sztuki lub techniki tylko dla zabawy, jest jednym z najczęstszych sposobów powstania nowych pomysłów” (Robert i Michelle Root-Bernstein)	„Ludzie nie przestają się bawić dlatego, że stają się starsi, ale stają się starsi dlatego, że przestają się bawić” (Oliver Wendell Holmes)	„Uczenie się dzięki zabawie oznacza pozostawić sprawy samym sobie i posługiwać się intuicją, a nie logiką” (Stuart Brown)	„Dziecko kocha zabawę nie dlatego, że jest łatwa, ale dlatego, że jest trudna” (Benjamin Spock)	„Zabawa wyrasta z naszego poczucia wolności, dając siłę i umiejętności bawiącym się, podsycając wyobraźnię oraz wiarę w siebie” (Joseph W. Meeker)

Źródło: Eberle, 2014, s. 221.

Nowatorskie w ujęciu Eberle jest to, że autor postarał się ukazać poszczególne elementy zabawy w chronologicznym porządku, co daje możliwość przyjrzenia się zabawie w przebiegu pojawiających się po sobie zdarzeń, z których każde pełni swoją rolę. To ujęcie ukazuje jednocześnie definicyjne cechy zabawy i jej procesualność. Co więcej, mnogość atrybutów stopniujących natężenie poszczególnych cech może stanowić listę wskaźników ludyczności. Oczywiście, trudno potraktować tę propozycję jako całkowicie uniwersalną i przyjąć bez zastrzeżeń do opisu każdej możliwej zabawy. Niemniej wydaje się, że przedstawiona konstrukcja przybliży nieco istotę zjawisk zachodzących w trakcie zabawy.

Kolejnym ujęciem jest spojrzenie Gatherine Garvey (Andrews, 2012, s. 18), która definiuje zabawę za pomocą pięciu kryteriów:

1. Zabawa jest przyjemna i miła. Nawet jeśli w danej chwili bawiący się nie okazują radości, zabawa jest wciąż przez nich pozytywnie oceniana.

2. Zabawa nie ma zewnętrznych celów. Jest motywowana od wewnątrz i nie służy niczemu innemu.

3. Zabawa jest spontaniczna i dobrowolna. Nie jest obowiązkowa.

4. Zabawa wymaga aktywnego zaangażowania ze strony bawiących się osób.

5. Zabawa określa, co już nie jest zabawą.

O ile cztery pierwsze kryteria nie wnoszą niczego nowego ponad to, co zostało już wcześniej podane, o tyle ostatnie kryterium wydaje się godne uwagi. Zgodnie z nim zabawa definiuje się sama przez się. Nie jest zatem konieczne ustalanie ogólnie przyjętych, ogólnie panujących, uniwersalnych cech i zasad, które regulują zabawę, bowiem są one zawarte w niej samej, a zatem mogą być zmienne i okazjonalnie redefiniowane. Nie uzus decyduje, co jest zabawą, lecz oferta danej zabawy. Jeśli jeszcze dodać, że każda zabawa jest czyjegoś autorstwa (najczęściej sami bawiący się są jej współautorami), a zatem to uczestnicy ustanawiają jej ontologię, to wówczas nie sposób nie zgodzić się z Jamesem Combsem (2011, s. 21), który uważa, że zabawa to „swego rodzaju transakcja z otoczeniem, której uczestnicy zdefiniowali sytuację jako zabawę”.

Powyższe twierdzenie pozostawia dużą swobodę interpretacyjną co do tego, czym zabawa jest. Dlatego w trosce o spójność treściową na potrzeby tej rozprawy w takim stopniu, w jakim to tylko możliwe, będzie się dążyć to utrzymania w mocy wcześniej zaproponowanych cech zabawy jako wiążących, mając jednocześnie na uwadze fakt, że w subiektywnej ocenie osób biorących udział w zabawie to, co zabawę konstytuuje, może wybiegać (czasem znacznie) poza nakreślone granice definicyjne.

4. Rodzaje zabawy

Liczba istniejących zabaw, dostępnych dla współczesnego dorosłego człowieka, wydaje się nieograniczona. Przez tysiące lat historii, na wszystkich kontynentach, w każdej kulturze, niezależnie od układu warstw społecznych czy zasobności

gospodarczej ludności powstawały kolejne rodzaje zabaw, których spora część przetrwała do dziś, a kolejne wciąż powstają. Przyjęcie jakiegokolwiek podziału dla ich spisania i omówienia wydaje się poważnym wyzwaniem. Dlatego dotychczasowe próby ujęcia rodzajów zabaw w jednolitą klasyfikację lub choćby typologię nie doczekały się jednoznacznej akceptacji w oczach wszystkich badaczy (oraz innych osób) zajmujących się zagadnieniem zabawy, a raczej funkcjonują zamienne, równoległe i bywają przytaczane w zależności od uznania danego autora i zapotrzebowania płynącego z jego rozważań. Celem obecnego podrozdziału jest zaprezentowanie możliwych ujęć oraz ukazanie podziału na rodzaje zabaw, który zostanie wykorzystany w empirycznej części opracowania (rozdział V).

Jedną z pierwszych typologii zabaw obecnych w polskiej literaturze jest propozycja Stanisława Karpowicza (1965, s. 294), w której autor sytuuje poszczególne rodzaje zabaw na skali rozpiętej pomiędzy zaangażowaniem w zabawę aparatu ruchu i ciała a uaktywnieniem mózgu i ducha⁶. W konsekwencji wyróżnia na jednym biegunie zabawy ruchowe, na drugim – zabawy umysłowe, pomiędzy zaś ogniwo przejściowe, tj. zabawy mające cechy zarówno pierwszego, jak i drugiego rodzaju. Ta prosta kategoryzacja, choć w oryginalnym brzmieniu wyraźnie odnosząca się do zabaw dziecka, zdaje się znakomicie porządkować również zabawy dorosłych. Przykłady zabaw w poszczególnych kategoriach przedstawia schemat 3.



Zabawy ruchowe	Ogniwo przejściowe	Zabawy umysłowe
Przykłady: – siatkówka, – tenis, – taniec	Przykłady: – kalambury, – zabawy dramatowe, – twórczość teatralna	Przykłady: – szachy, – gry strategiczne, – łamigłówki

Schemat 3. Przykłady zabaw na skali od zabaw ruchowych do umysłowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Karpowicz, 1965

Jedną z najpopularniejszych klasyfikacji zabawy wielokrotnie cytowaną w literaturze jest propozycja Rogera Caillois (1974, 1997). Autor ten dzieli zabawę na cztery kategorie. Choć sam nie wyjaśnia bezpośrednio, co stanowi kryterium przyjętego podziału, z kontekstu jego rozważań można wywnioskować, że uważa, iż w każdej zabawie występuje jeden z czterech pierwiastków, tzn. elementów dominujących w danej zabawie; są to: *agon*, *alea*, *mimicry* i *ilinx*. Stąd wyprowadza cztery grupy zabaw.

Grupę zabaw *agon* wyróżnia nastawienie na rywalizację. Stąd najszerszej reprezentują tę grupę zabawy będące grami. To właśnie w grach lub też zawodach sportowych najpełniej odzwierciedla się dążenie do zwycięstwa, chęć pokonania przeciwnika. Istotę gry Caillois utożsamia z wyrażanym przez każdego

⁶ Podobny sposób porządkowania zabaw można znaleźć we wcześniejszej historycznie koncepcji niemieckiego uczonego Karla Groosa, który wyodrębnił zabawy wywodzące się: 1) z układu sensorycznego, 2) z układu motorycznego oraz 3) z inteligencji i uczucia (Kabacińska, 2007, s. 29).

współzawodnika pragnieniem tego, by dowieść swej przewagi nad przeciwnikiem. Zabawy typu *agon* wymagają wytrwałości, zdyscyplinowania, uwagi, odpowiedniego treningu i przygotowania, wysiłku i woli walki.

W grupie zabaw typu *alea* dominującym czynnikiem jest zdanie się na los, przypadek. Charakteryzują się dużą losowością, a ich przebieg i wynik w małym lub nawet żadnym stopniu zależny jest od poczynañ uczestników zabawy. Tym samym niepotrzebny jest tu wysiłek czy ukształtowanie specjalnych umiejętności, które pomogłyby w zabawie. Udział w zabawie determinuje pewną bierność bawiących się wobec tego, co łaskawie przydzieli im los. Jedynym ich zadaniem jest oczekiwanie, niekiedy z nadzieją, a innym razem z twogą, następstw uruchomionej zabawy.

Zabawy grupy *mimicry*⁷ cechuje (i stanowi jej kluczowy element) naśladownictwo, rozumiane tu jako wcielanie się w role. W tej grupie istnienie odrębnego świata zabawy znajduje swój najpełniejszy kształt, ponieważ obejmuje także tożsamość bawiących się osób, nadając im nowe oblicze. Wchodząc w przypisane zabawą role, uczestnicy – zdaniem Caillois – wierzą, jakoby były kimś innym, pozwalają to wmówić sobie i otoczeniu, i stąd czerpią przyjemność.

Ostatnią kategorię zabaw wyodrębnioną przez Caillois stanowi grupa *ilinx*. W niej najważniejszą cechą jest oszołomienie towarzyszące bawiącym się. Oddanie się w pełni zabawie prowadzi do upojenia się nią, zatracenia do tego stopnia, że zmysły, ciało i umysł w pełni podążają za tym, co niesie zabawa. Może to być wir pędzącej kolejki w wesołym miasteczku lub skok z dużej wysokości. Liczą się tu emocje i ich niesłabnące natężenie.

Wszystkie typy zabaw są obecne w życiu współczesnych osób dorosłych. Ich przykłady zamieszczono w tab. 4.

Tabela 4. Przykłady zabaw dorosłych w typach zabawy według Rogera Caillois

Agon	Alea	Mimicry	Illox
– gry sportowe (np. piłka nożna, tenis, koszykówka), – gry planszowe (np. szachy, <i>scrabble</i>), – gry karciane (np. brydż, tysiacy)	– gry hazardowe, kasyna (np. ruletka), – gry w kości, – wyścigi konne, – loterie (np. Lotto)	– RPG⁸, – bale maskowe, karnawał, – amatorska twórczość teatralna	– taniec (np. dyskoteki, bale weselne), – spotkania towarzyskie przy alkoholu, – sporty ekstremalne (np. skoki na <i>bungee</i>, paralotnie, <i>parkour</i>)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Caillois, 1974, 1997.

Roger Caillois wskazuje również na patologie, którym podlegają zabawy. W każdej grupie można znaleźć egzemplifikacje skrajne, w których duch zabawy podlega szkodliwym wpływom. I tak, w kategorii *agon* częstym wykroczeniem jest

⁷ W polskiej literaturze można też spotkać zapis „mimikra”, np. Sułkowski, 1984.

⁸ RPG – z ang. *Role-Playing Games*.

chęć podążania do sukcesu za wszelką cenę. Uczestnicy łamią wówczas reguły *fair play*, nie liczą się z decyzją sędziów. W grach typu *alea* najczęstszym wypaczeniem jest uzależnienie od hazardu, czyli niemożność odstąpienia od gry nawet wówczas, gdy jej konsekwencje prowadzą do całkowitej destrukcji uczestnika. Innym objawem przekroczenia rozsądnych granic zabaw typu *alea* jest zupełne zawierzenie losowi w każdej dziedzinie swojego życia, np. postępowanie wyłącznie na podstawie horoskopu czy wróżby. Wypaczeniem w zabawach typu *mimicry* jest wiara w prawdziwość przyjętej przez siebie roli, która może prowadzić do zaburzeń osobowości. I wreszcie w grupie *ilinx* częstą patologią jest nadużywanie środków psychoaktywnych obecnych niekiedy w zabawie, a prowadzących do uzależnienia (np. narkotyki, alkohol).

Poza przyjętymi, a omówionymi wyżej, czterema typami zabawy Roger Caillois proponuje tzw. rozszerzoną teorię gier i zabaw⁹. Jej treść wynika ze skrzyżowania parami każdej z możliwych par wcześniejszych kategorii. Na tej podstawie Caillois dochodzi do wniosku, że można wyróżnić trzy rodzaje związków (1997, s. 69):

- związki zasadnicze;
- związki przypadkowe;
- związki zakazane.

Związki zasadnicze oznaczają połączenia zgodne, wzajemnie dobrze się uzupełniające. Należą do nich pary *agon* z *alea* oraz *mimicry* z *ilinx*. Pierwszą parę łączy przede wszystkim znaczenie sprawiedliwości szans (w pierwszym przypadku wynikającą z równości przeciwników na starcie rozgrywek, w drugim – z określonego prawdopodobieństwa) oraz całkowite podporządkowanie regułom. Przeciwnie jest w drugiej parze, w której ważniejsze od panujących norm i zasad są fantazja, twórczość, pomysłowość, które niejednokrotnie wykraczają poza przyjęte reguły, umożliwiając danie upustu wyobraźni i energii w wyrażaniu siebie.

Związki przypadkowe to *alea* z *ilinx* oraz *agon* z *mimicry*. Te połączenia cechuje już mniejsza zgodność. W grach losowych zarówno szczęśliwy zwycięzca, jak i rozgoryczony pechem pokonany podlega pewnego rodzaju oszołomieniu. Pełni napięcia dają się wciągnąć w wir zabawy, oczekując tego, co zgotuje im los w kolejnym podejściu. Podobne sprzężenie autor dostrzega pomiędzy *agon* a *mimicry*, bowiem każdego rodzaju współzawodnictwo jest swego rodzaju widowiskiem, gdzie uczestnicy wcielają się w role graczy, czempionów, pretendentów, sędziów itd.

Związki zakazane natomiast to takie, w których dochodzi do niezgodności czy wręcz sprzeczności dwóch elementów. Należą do nich pary: *agon* – *ilinx* i *mimicry* – *alea*. W pierwszej nie do pogodzenia jest ujęty w reguły charakter współzawodnictwa z nieujarzmionym niczym oddaniu się oszołomieniu. W drugiej ślepe oddanie się w łaski losu oznacza brak kontroli nad przebiegiem zabawy, podczas gdy wcielanie się w rolę o tę właśnie kontrolę zabiega.

Dzięki rozszerzeniu przedstawionych wcześniej czterech typów zabawy o kategorie wynikłe z ich połączenia Caillois stworzył typologię nie tylko w ciekawy sposób porządkującą rodzaje zabaw, lecz także – jak wcześniej wspomniano – uznaną i prawdopodobnie najczęściej cytowaną w literaturze przedmiotu.

⁹ Autor ma tu na myśli przede wszystkim teorię podziału zabaw.

Innym podziałem zabaw jest propozycja Justyny Truskolaski¹⁰ (2007, s. 61) według dość jednoznacznego kryterium, a mianowicie na podstawie liczby osób biorących udział w zabawie. Autorka wyróżnia:

- zabawy indywidualne, czyli takie, w których uczestniczy tylko jedna osoba
- bawi się ona wówczas w samotności;
- zabawy grupowe, zakładające istnienie pewnej grupy, którą łączy ta wspólna zabawa;
- zabawy zbiorowe, tj. takie, w których uczestniczy duża zbiorowość, a poszczególne osoby nie wchodzi zazwyczaj w bezpośrednie interakcje ze wszystkimi członkami tej zbiorowości.

W pedagogice natomiast najczęściej funkcjonuje następujący podział zabaw (m.in. Okoń, 1987; Truskolaska, 2007; Siek-Piskozub, 1995; Woźniewicz-Dobrzyńska, 2012):

- zabawy tematyczne – inaczej zabawy w role lub zabawy iluzyjne, w których dochodzi do odtwarzania w sposób ludyczny rzeczywistości otaczającego uczestników świata, a w szczególności działań i zachowań ludzi oraz relacji między nimi panujących;
- zabawy konstrukcyjne, czyli takie, w których w wyniku łączenia jakichś elementów (np. klocków lub puzzli) zostaje wytworzony nowy układ czy konstrukcja;
- zabawy ruchowe, których kluczową cechą jest ruch; chodzi zarówno o ruch poszczególnych partii mięśni, np. palców, dłoni, nóg, jak i całego ciała;
- zabawy dydaktyczne, tj. takie, które zostały zaplanowane zgodnie z jakimś celem dydaktycznym, a zatem podporządkowane procesom kształcenia i wychowania.

Wydaje się, że przytoczona wyżej typologia, choć przydatna do opisu zabaw dziecięcych, może nie najlepiej nadawać się do zrozumienia zabaw dorosłych. Poszukując klasyfikacji, która pełniej zobrazuje zabawy dorosłych, nie można pominąć stanowiska wyrażonego w następujących słowach: „Zabawa nie jest cechą li tylko dzieciństwa. Ludzie, niezależnie od wieku, płci, wyznania, przynależności klasowej, pozycji społecznej, miejsca i czasu, bawili się zawsze” (Kabacińska, 2007, s. 11). Powyższy cytat można by przytoczyć jako motto puentujące rozumienie tego, czym jest zabawa dorosłych i jakie jest jej miejsce wśród innych zabaw; motto towarzyszące zdaniu przyjętemu przez autora niniejszej rozprawy. Choć zasadnicza treść rozumienia zabawy dorosłych nie różni się od tego, co przyjmuje się w odniesieniu do dzieci i młodzieży, nie sposób jednak nie zauważyć, że istnieje pewna grupa zabaw, które z pewnych (różnych) względów występują wyłącznie wśród dorosłych. Poniżej przedstawiono kilka kategorii takich zabaw.

Zabawy erotyczne¹¹ to zabawy przebiegające w sytuacji kontaktów o charakterze seksualnym. W kulturze europejskiej aprobowane są jedynie wśród doro-

¹⁰ Podział jest tak oczywisty, że niewykluczone, iż istniał już wcześniej lub był definiowany równolegle przez różnych autorów.

¹¹ Przy okazji można wspomnieć o zjawisku, które Sławomir Waciewicz (2009) nazywa „grą w uwodzenie”, a polegającym na zyskiwaniu sobie przez mężczyzn kolejnych partnerek. Autor przekonująco opisuje te zachowania jako rodzaj gry, podając szereg argumentów opisujących faktyczne działania uczestników.

słych, choć występują także u młodszych. Towarzyszy im uczucie napięcia i podniecenia, odbywają się w atmosferze bliskości i intymności.

Zabawy hazardowe wymagają dysponowania własnym majątkiem, co z natury rzeczy dane jest wyłącznie osobom dorosłym. Kasyna, domy gry i inne podobne przybytki dopuszczają jedynie wstęp od osiemnastego roku życia. Ryzykowanie wysokimi stawkami zwykle oceniane jest przez społeczeństwo jako karygodna rozrzutność, ponieważ może prowadzić do roztrwonienia majątku i ruiny materialnej całej rodziny grającego. Niemniej regulaminy większości tego typu gier zakładają udział wyłącznie osób dorosłych, nawet wówczas, gdy stawki są bardzo niskie.

Warto też przytoczyć pewną kategorię zabaw, często o bardzo silnym pobudzeniu emocjonalnym, wymagających dobrej sprawności fizycznej i zdrowia, a których organizatorzy wymagają od uczestników ukończenia osiemnastu lat. Chodzi głównie o sporty ekstremalne, w których nawet obecność instruktora nie wystarcza do zgody na udział nieletnich. Przykładem takich zabaw może być *paintball*, skoki na *bungee* czy paralotni. Zagrożenia płynące z bardzo silnych, czasem wstrząsających przeżyć lub narażenia na ból sprawiają, że organizatorzy obligują uczestników do podpisywania specjalnych oświadczeń o rozumieniu ryzyka, co w sposób w pełni świadomy może zrobić wyłącznie dorosła osoba.

W przypadku gier komputerowych, jak wśród żadnych innych, istnieje specjalny system stosowany w celu zapewnienia, że dana gra komputerowa jest odpowiednia ze względu na treść dla danej grupy wiekowej. W tym celu została opracowana mówiąca o tym jednoznaczna informacja – jest to *rating* PEGI (Mochocki, 2010, s. 121 i n.). Podstawą określenia, do której grupy wiekowej należy zakwalifikować daną grę, jest kwestionariusz 50 pytań (wskaźników) dotyczących zawartości gry. Istnieje 5 kategorii wiekowych (3, 7, 12, 16 i 18 lat). Zakwalifikowanie gry do danej grupy nie oznacza, że producent dedykuje ją osobom w danym wieku, a jedynie informuje, że gra jest nieodpowiednia dla osób młodszych. Dodatkowo wyróżnia się osiem symboli graficznych, z których siedem ostrzega o potencjalnie szkodliwych treściach (wulgarny język, dyskryminacja, narkotyki, strach, hazard, seks, przemoc), które uprzedzają „o stosowności treści gry z punktu widzenia ochrony nieletnich”. Wszystkie te informacje są zamieszczane na opakowaniu w miejscu widocznym dla klienta.

Rating PEGI jest więc formalną podstawą do wyodrębnienia gier komputerowych, które są przeznaczone wyłącznie dla osób dorosłych. Jest to oczywiście zabieg instytucjonalny (formalny), niedający gwarancji, że odbiorcami gier w kategorii przeznaczonej dla graczy od 18 roku życia są jedynie osoby w tym wieku. Wyłączenie gry z niższych kategorii wiekowych jest motywowane właściwościami wychowawczymi, tzn. zakłada się, że ukazanie pewnych wątków może mieć destrukcyjny wpływ na prawidłowy rozwój dziecka w danym wieku. Osoba dorosła natomiast potrafi – w założeniach twórców systemu PEGI – potraktować potencjalnie szkodliwe treści jako element fikcji, w którą wpisana jest gra, nie traktując ich np. jako zachęty do podobnych działań.

Można zatem przyjąć, że gry komputerowe, w których występują przemoc, seks, wulgaryzmy itp., stanowią kategorię gier zarezerwowanych (przeznaczonych) tylko dla dorosłych.

Analiza wielu ujęć, z których część przedstawiono powyżej, oraz rozpoznanie współczesnych tendencji występujących w kontekście zjawiska zabawy dorosłych skłoniła autora monografii do zaproponowania własnego ujęcia typologii zabaw dorosłych¹².

1. Zabawy ruchowe – tj. takie, w których kluczowym czynnikiem jest ruch. Należą do nich przede wszystkim gry ruchowe (z zakresu rekreacji ruchowej), taniec, zabawy na świeżym powietrzu itp.

2. Zabawy planszowe – w szerokim znaczeniu (inaczej stolikowe), czyli takie, które wymagają planszy lub innych podobnych przedmiotów, np. kart lub kości do gry. Należą do nich m.in. tradycyjne już gry planszowe, takie jak szachy, warcaby, *Monopoly*, *Scrabble*, go, gry karciane, ale także coraz to nowe propozycje wydawców cieszące się niesłabnącym powodzeniem wśród nabywców.

3. Zabawy z odgrywaniem ról – zabawy typu *mimicry*, w których uczestnicy wcielają się w przypisane im role. Najbardziej znanym przedstawicielem tej kategorii są gry typu RPG, w których korzysta się z książkowych scenariuszy, opisujących zarówno kreacje postaci, jak i przebieg rozgrywki.

4. Zabawy biesiadne – czyli zabawy ubarwiające spotkania towarzyskie, wizyty w klubach i barach, pikniki, odznaczające się stałymi rytuałami panującymi między uczestnikami. Zabawy te zwykle nie wymagają specjalnych rekwizytów, za to przebiegają przy użyciu żartów, czasem flirtów. Zabawy te nie znajdują się w cytowanych wyżej podziałach, jednak wydaje się, że zasługują na wyodrębnienie z ludycznej sfery aktywności współczesnego człowieka dorosłego.

5. Zabawy wirtualne – czyli najczęściej odbywane za pośrednictwem komputera lub Internetu. Niegdysiejsze gry wymagające instalacji na komputerze, współcześnie coraz częściej zastępowane są przez gry typu MMOG¹³, w których frekwencja graczy liczona jest w milionach zarejestrowanych osób. Jeszcze do niedawna można by uznać grupę zabaw w wirtualnym świecie za stosunkowo jednoznacznie wyodrębnioną spośród wszystkich innych. Jednak kłopotliwym podzbiorem zabaw wirtualnych są niektóre gry na konsolę, których zasadnicza aktywność uczestników opiera się na ruchu (kłopotliwą w tym sensie, że sytuującą owe zabawy na pograniczu wcześniej wspomianej kategorii zabaw ruchowych). Obok gier warto w tej kategorii wspomnieć o wszystkich tych portalach i stronach w sieci, na których tworzone są tzw. awatary, czyli wtórne tożsamości internautów, a gdzie mają oni okazję wchodzić w najróżniejsze interakcje z innymi użytkownikami.

6. Zabawy losowe – będące, oczywiście, kategorią zabaw typu *alea*, czyli opartych na przypadku, losie i szczęściu bawiących się osób. W tej grupie znajdują się m.in. gry liczbowe, loterie, większość gier hazardowych.

7. Formy parazabawowe¹⁴ – sytuujące się na odcinku zabawy, niekiedy wykraczając poza jej granice. Można tu zaliczyć m.in. czytanie książek, ogląda-

¹² Typologia ta zostanie wykorzystana w rozdziale o charakterze empirycznym (rozdział V).

¹³ MMOG – z ang. *Massively Multiplayer Online Game*, czasami BBMMOG – *Browser Based Massively Multiplayer Online Game*, czyli przeglądarkowe gry skierowane do masowej liczby odbiorców grających równocześnie za pomocą Internetu.

¹⁴ Lub *quasi*-zabawowe (proponycja nazw – własna). Przedrostek *para-* sugeruje większą bliskość zabawy, przedrostek *quasi-* większą bliskość form pozazabawowych.

nie telewizji, robienie zakupów czy wycieczki. Choć zasadniczo lektura książki odbiega od czynności definiowanych jako zabawa, to łatwo można wyobrazić sobie czytelnika kryminału, który, podążając za fabułą, próbuje wcielić się w postać detektywa na tropie zbrodni, starającego się rozwikłać tajemnicę przestępstwa. Podobnie widz oglądający teleturniej może wczuwać się w rolę uczestnika gry i zmagać się z łamigłówkami czy zagadkami, które ten ma rozwiązać. Trudno odmówić wymienionym przypadkom cech definicyjnych zabawy. Większość czynności wolnoczasowych, tzw. hobbystycznych, może nosić znamiona zabawy i w subiektywnym odbiorze ich wykonawców pełnić jej funkcję.

Oczywiście, istnienie poszczególnych typów nie ma charakteru wyczerpującego ani rozłącznego. Zakresy znaczeniowe pojedynczych kategorii zazębiają się i nie wykluczają występowania typów innych niż czyste. Niemniej wydaje się, że tak przyjęty podział w sposób pełniejszy obrazuje zjawisko współczesnych rodzajów zabaw dorosłych, ponieważ uzupełnia inne klasyfikacje – te stworzone głównie z myślą o zabawie dzieci – o to, co jest właściwe wyłącznie zabawie dorosłych oraz uwzględnia obecnie panujące trendy zachowań ludycznych.

Rozdział II

Zabawa w perspektywie wybranych dyscyplin naukowych

1. Wielość koncepcji i podejść do zagadnienia zabawy

Temat zabawy pojawiał się na kartach traktatów naukowych już w starożytności, także tych, które wyszły spod pióra znakomitych filozofów. Obecny w opracowaniach średniowiecznych i nowożytnych, powracał w rozmaitych kontekstach. Szczególnym nasileniem zainteresowania zabawą przez teoretyków charakteryzował się okres wyodrębniania nauk w epoce pozytywizmu. Wówczas zaczęły się pojawiać istotne dla późniejszych (a także współczesnych) dociekań koncepcje formułowane przez antropologów, socjologów, biologów, pedagogów. Jak dotąd pojawiło się bardzo wiele poglądów, domniemań, tez czy przypuszczeń naukowych, stanowiących wielostronną, multikontekstową, pełną wzajemnie uzupełniających się (lub czasem sprzecznych) perspektyw mozaikę współczesnej wiedzy o zabawie.

Próba przeglądu i uporządkowania dotychczasowych teorii naukowych dotyczących zabawy jest propozycja Wojciecha Lipońskiego (2002, 2004), w której autor uwzględnia wszystkie liczące się teorie opisywane na łamach literatury anglosaskiej. Zdecydowana większość z nich jest też powszechnie znana i komentowana na łamach polskich periodyków oraz publikacji naukowych. W wyniku tego opracowania wyróżniono kilkanaście teorii, które wraz z ich angielskim brzmieniem i nazwiskami czołowych przedstawicieli zostały ujęte w tab. 5. Przy czym za teorię przyjmuje się tu „każdą koncepcję, samodzielną lub wchodzącą w skład ogólniejszej teorii, zmierzającą do zrozumienia, wyjaśnienia i ujęcia w systematyczną całość wiedzy o klasie zjawisk związanych z ludyczną stroną życia ludzkiego” (Lipoński, 2002, s. 229).

Tabela 5. Teorie zabawy i ich czołowi przedstawiciele

Teorie zabawy i ich czołowi przedstawiciele						
Klasyczne teorie zabawy	Teoria nadwyżki energii <i>Surplus Energy Theory of Play</i> Friedrich Schiller, Herbert Spencer	Instynktywna ^a teoria zabawy <i>Instinct Theory of Play</i> Karl Groos	Teoria zabawy jako przygotowania do życia <i>Preparation Theory of Play</i> Karl Groos	Ewolucyjna teoria zabawy (rekapitulacyjna teoria zabawy) <i>Evolutionary Theory of Play</i> Granville Hall, Luther Gulick	Relaksacyjna teoria zabawy <i>Relaxation Theory of Play</i> Moritz Lazarus, G. T. W. Patrick	
	Uogólniająca teoria zabawy <i>Generalization Theory of Play</i>	Kompensacyjna teoria zabawy <i>Compensation Theory of Play</i> Konrad Lange	Rozwojowa teoria zabawy <i>Developmental Theory of Play</i> Jean Piaget	Edukacyjna teoria zabawy <i>Learning Theory of Play</i> Brian Sutton-Smith	Autoekspresyjna teoria zabawy <i>Self-expression Theory of Play</i> Elmer Mitchell, Bernard Mason	Rekreacyjna teoria zabawy <i>Recreation Theory of Play</i>
	Współczesne teorie zabawy	Psychoanalityczna teoria zabawy <i>Psychoanalytic Theory of Play</i> Zygmunt Freud	Kompetencyjna teoria zabawy <i>Competence Theory of Play</i> Robert White	Teoria zabawy jako kontaktu społecznego <i>Social-Contact Theory of Play</i>	Etologiczna teoria zabawy <i>Ethological Theory of Play</i> Caroline Loizos	

^a Lipoński posługuje się dwoma tłumaczeniami: instynktywna (2002) i instynktowna (2004). To pierwsze wydaje się trafniejsze, bowiem teoria opisuje instynkty, a nie została stworzona instynktownie.

^b Sam autor uważa angielską nazwę za nieprzetłumaczalną, jednak przymiotnik *stymulacyjny* wydaje się odnosić do meritum teorii.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Lipoński, 2002, 2004, z drobnymi zmianami i uzupełnieniami.

W kontekście temporalnym Lipoński (2002) wyróżnia podział na klasyczne i współczesne teorie zabawy. Przy czym te ostatnie dzieli dodatkowo na nowsze i najnowsze. Do klasycznych zalicza najstarsze teorie, charakteryzujące się wyśuwaniem na pierwszy plan czynnika biologicznego, a powstałe mniej więcej do początku XX wieku. Teorie nowsze były formułowane do ok. 1945 roku, natomiast teorie najnowsze opisano po II wojnie światowej.

Grupę teorii klasycznych otwiera teoria nadwyżki energii, zapoczątkowana w XVIII wieku przez Friedricha Schillera i rozwinięta przez Herberta Spencera. Punkt wyjścia teorii stanowi zagadnienie pochodzenia impulsu do zabawy. Na podstawie obserwacji zwierząt zauważono, że u bardziej rozwiniętych gatunków – w przeciwieństwie do zwierząt niższego rzędu – czas i siła nie są całkowicie zużytkowane na zaspokajanie podstawowych potrzeb organizmu. W ten sposób energia, potrzebna skądinąd w innym przypadku, często występuje w pewnym nadmiarze wobec podstawowych zapotrzebowań. Dzięki temu nadwyżka sił może być wykorzystana na sztuczne ćwiczenie przyjmujące postać zabawy. Jednocześnie Schiller (Elkonin, 1984, s. 17–20) lokuje zabawę w działalności estetycznej jednostki – nadmiar energii, wolnej od zewnętrznych potrzeb, stanowi warunek estetycznej rozkoszy, której dostarcza zabawa.

Pod koniec XIX wieku teoria zabawy została rozwinięta za sprawą niemieckiego badacza Karla Groosa. Przypisuje mu się autorstwo instynktownej teorii zabawy i teorii zabawy jako przygotowania do życia. Podstawowym założeniem Groosa było przekonanie, że zarówno u zwierząt, jak i u ludzi zabawa wywołana jest naturalnym instynktem. W dwóch swoich rozprawach na ten temat autor przedstawia koncepcje zabaw zwierząt i zabaw ludzi, poszukując jednocześnie związku między nimi. Celem zabawy jest ćwiczenie się (tu Groos wprowadza pojęcie teorii ćwiczenia wstępnego) w czynnościach przygotowujących do poważnych czynności (Okoń, 1987, s. 53–56). Teorię tę rozwinięto w drugiej połowie XX wieku za sprawą odkryć w dziedzinie biologii i genetyki, które przyczyniły się do możliwości badania wrodzonych uwarunkowań zachowania. Teorii Groosa zarzuca się jednak zbytne podnoszenie rangi czynnika biologicznego, pomijanie zmiennych wynikających z socjalizacji i wychowania, brak uwzględnienia różnorodności zabaw, z których nie wszystkie muszą być zależne od instynktu, a także nadmierne poszukiwanie analogii do świata zwierząt, bez wzięcia pod uwagę psychologicznych i socjologicznych złożoności świata ludzi (Lipoński, 2002, s. 231).

W teorii rekapitulacji (zwanej też teorią atawizmu – Przetacznik-Gierowska, 2002, s. 157) przyjmuje się śmiałą tezę, że dziecko jest brakującym ogniwem między zwierzęciem a człowiekiem dojrzałym. Dziecko w zabawie odtwarza wszystkie te etapy, które musiał przejść człowiek w drodze ewolucji cywilizacyjnej, by dojść do obecnego miejsca w historii. I tak na przykład, dziecko, chlapiąc się w kałuży, odtwarza przodków, którzy wyszli z oceanu, następnie wdrapując się na drzewa, wędkując czy budując szałas, odwzorowuje życie człowieka prymitywnego (Sułkowski, 1984, s. 247). Pionierem teorii rekapitulacji jest Granville Stanley Hall, który twierdził, że bawienie się uzewnętrznia niższe instynkty, które dziecko odziedziczyło po swych ewolucyjnych przodkach. Zabawa natomiast pozwala się tych instynktów wyżyć. Na podstawie zabawy dzieci próbowano odtworzyć

i nazwać historyczne stadia, przez które przechodził człowiek: 1) stadium zwierzęce, 2) stadium dzikości, 3) stadium koczownicze, 4) stadium pasterskie. Teoria rekapitulacji spotkała się z ostrą krytyką. Podstawowym zarzutem było to, że zabawa – zdaniem oponentów – raczej wzmacnia instynktowne zachowania człowieka, a nie jest ich uzewnętrznieniem. Ponadto krytykowano pomijanie czynników środowiskowych na rzecz biologicznych (Okoń, 1987, s. 57–58).

Pionierem relaksacyjnej teorii zabawy (znanej również jako teoria wytchnienia – Przetacznik-Gierowska, 1999, s. 26) był niemiecki filozof i psycholog Moritz Lazarus. Uważał on, że zabawa, podobnie jak sen, pozwala na odbudowanie sił psychicznych i fizycznych dzięki odizolowaniu od działających napięć i stworzeniu warunków do regeneracji. Codzienne powinności, obowiązki, podejmowane aktywności absorbują siły, których odnowa realizuje się w zabawie. Oczywistym zarzutem staje się instrumentalne traktowanie zabawy w tym podejściu – służy ona bowiem wyłącznie uzupełnieniu energii (Lipoński, 2004, s. 228). Natomiast ciekawym aspektem tej teorii jest przeciwstawienie zabawie pracy. Ludzie „po pracy potrzebują wypoczynku, do którego nie wystarcza gnuśny spokój – pisze Wincenty Okoń (1987, s. 67), tłumacząc teorię Lazarusa. – Wówczas na miejsce gnuśnego spokoju wprowadza się inną pozytywną treść świadomości, będącą tym samym przeciwieństwem wobec pracy, co spokój – jest nią wolna czynność zabawowa”. Wydaje się, że opozycja zabawy wobec pracy znajduje najszerze zastosowanie w odniesieniu do osób dorosłych.

Wśród współczesnych teorii zabawy znajdujemy uogólniającą (generalizacyjną) teorię zabawy. Mówi ona, że człowiek, odnajdując przyjemność, zadowolenie w jakiegokolwiek czynności codziennej, której się oddaje, zwłaszcza czynności życiowo potrzebnej – takiej jak praca, ma skłonność do tego, aby przenosić te czynności (uogólniać) na inne sfery życia, m.in. na zabawę. Przykładem mogą być zawody barmanów w nalewaniu drinków lub drwali w ścinaniu drzew. Słabością tej teorii jest brak wyjaśnienia dla sytuacji, w których człowiek nie odnajduje w swojej pracy wystarczających bodźców do zabawy, za to bierze udział w zabawach zupełnie oderwanych od jego codzienności. Uzupełnieniem tej teorii jest więc kompensacyjna teoria zabawy, która tłumaczy, że zabawa stanowi uzupełnienie, wyrównanie (kompensację) tych potrzeb psychicznych, których człowiek nie zaspokaja w swojej pracy ani codziennej aktywności (Lipoński, 2004, s. 229). Takie stanowisko prezentował m.in. Konrad Lange, twierdząc, że zabawa jest namiastką, zastępstwem poważnych czynności oraz wyzwoleniem tych tendencji drzemiących w człowieku, których nie budzą ich warunki życiowe (Wohl, 1983, s. 19).

Psychoanalityczną teorię zabawy wiąże się przede wszystkim z nazwiskiem Zygmunta Freuda. Freud uważał, że proces psychiczny podlega regulacji przez zasadę przyjemności. Oznacza ona, że do procesów psychicznych dochodzi w wyniku jakichś nieprzyjemnych napięć, które są redukowane czy też kształtowane tak, aby ostatecznie przybrać formę przyjemną lub przynajmniej wywołać spadek dokuczliwego uczucia nieprzyjemności. Rolą zabawy zaś jest właśnie redukcja napięć, jakie przeżywa dziecko, co jest osiąganego dzięki powtarzaniu w zabawie sytuacji przykrych i nadawaniu jej nowej symboliki. Treść zabawy jest zaczerpnięta z silnych przeżyć i wrażeń dziecka, które są łagodzone w zabawie, w której wsku-

tek przejętej kontroli dziecko staje się panem sytuacji (Okoń, 1987, s. 76–79). Za traktowanie dzieciństwa jako okresu bezustannych sytuacji urazowych i konfliktów Freud został ostro skrytykowany przez Daniela Elkonina (1984, s. 129).

Nad rozwojową teorią zabawy pracował jeden z najznakomitszych psychologów Jean Piaget. Przede wszystkim Piaget sytuuje zabawę na drodze psychicznego rozwoju dziecka i przypisuje jej kolosalne znaczenie. Autor wyróżnia trzy kategorie zabaw pojawiające się chronologicznie w ciągu życia oraz kategorię czwartą, będącą przejściem między zabawą symboliczną a działalnością pozabawową. Po pierwsze, wymienia prymitywną formę zabawy na poziomie zmysłowo-ruchowym, czyli zabawę sensomotoryczną. Po drugie, zabawę symboliczną, w której dziecko buduje własne symbole dla wyrażenia tego, co nie mogłoby być sformułowane za pomocą mowy. Po trzecie, zabawę z regułami, której znaczenie rośnie wraz z rozwijaniem się dziecka. I wreszcie zabawy konstrukcyjne, które w przyszłości zyskują prawdziwe wykorzystanie lub służą poprawieniu zdolności do rozwiązywania problemów i twórczości (Piaget, Inhelder, 1993, s. 46–50).

W edukacyjnej¹ teorii zabawy pojawia się ona w kontekście szeroko rozumianego procesu aktywizacji wiedzy i umiejętności, przejmowania wzorców zewnętrznych oraz oddziaływania bodźców metodą prób i błędów, podejmowaną przez człowieka. Za głównego przedstawiciela uważa się Briana Suttona-Smitha (Lipoński, 2002, s. 237). Nazwa „edukacyjna teoria zabawy” jest raczej nadana przez zewnętrznych obserwatorów i może budzić pewne zastrzeżenia. Maria Przetacznik-Gierowska (1999, s. 33) zalicza opracowania Suttona-Smitha do refleksji nad przystosowawczą do życia funkcją zabawy i nadaje im nazwę koncepcji dialektycznej (Przetacznik-Gierowska, 2002, s. 162) ze względu na godzenie przeciwności między porządkiem a nieporządkiem, zbliżaniem a unikaniem, sukcesem a niepowodzeniem, które zabawa właśnie godzi. Natomiast sam Sutton-Smith (2008) nazywa swoje dwa teoretyczne opracowania na temat zabawy, podając nazwy: 1) teoria zabawy jako szansy na zmianę, 2) kulturowo warunkowane formy zabawy. Ponadto posłużeńie się tak szerokim pojęciem, jak edukacyjna teoria zabawy, rodzi podejrzenie, że chodzi o teorię o jakimś większym zasięgu ogólnopedagogicznym.

Do prekursorów autoekspresywnej² teorii zabawy Lipoński zalicza Georga Meada. Jednak swoją nazwę teoria zawdzięcza pracy Elmera Mitchella i Bernarda Masona, którzy podkreślali rolę ekspresji w zabawie. Jak piszą autorzy *The Theory of Play*, człowiek jest aktywny z natury, zarówno pod względem psychicznym, jak i mentalnym. Organizm ludzki ma charakterystyczną fizjologiczną i anatomiczną strukturę, która wyznacza granice jego aktywności i predysponuje go do pewnego jej obrębu. Fizyczna sprawność organizmu wpływa na rodzaje aktywności podejmowanych w dowolnym momencie. Fizjologiczne skłonności organizmu predysponują go do pewnych aktywności zabawowych. Człowiek natomiast bawi się, by dokonywać osiągnięć, by tworzyć, by zdobywać, wywierać wrażenie, by zdobywać aprobatę (Mitchell, Mason, 1934, s. 81).

¹ W języku polskim brak przymiotnika od terminu „uczenie się”, który byłby przydatny dla doskońszszego tłumaczenia.

² Andrzej Wohl podaje tłumaczenie: teoria „samowyróżniania się” (1983, s. 19).

Rekreacyjna teoria zabawy³, powstała w latach trzydziestych XX wieku, jest niejako rozwinięciem relaksacyjnej teorii zabawy. Jej podstawowym założeniem jest fakt, że organizm potrzebuje zabawy jako środka odnowy. Pomimo dość słabego uzasadnienia naukowego teoria zyskała rozgłos i zastosowanie w licznych ruchach rekreacyjnych w pierwszej połowie XX wieku ze względu na racje zdrowotne o dużym stopniu oddziaływania (Lipoński, 2002, s. 238).

Grupę teorii najnowszych rozpoczyna katartyczna teoria zabawy. Namysł nad zabawą jako swego rodzaju *katharsis* odnajdujemy u Freuda, który zauważył, że powtarzanie pewnych czynności w zabawie (np. karanie lalek lub misiów) nabiera formy odwetu i dziecko działa tak dopóty, dopóki nie oczyści się z przykrych doznań wyrażanych w zabawie (Przetacznik-Gierowska, 1999, s. 27). Jednak rozwinięcie katartycznej teorii zabawy Lipoński przypisuje m.in. Konradowi Lorenzowi, znanemu z opracowań dotyczących agresji w zachowaniu. Problematykę tę eksploruje również Wincenty Okoń, pisząc: „*Katharsis* to nie jakaś sublimacja, jakieś uszlachetnienie niedobrych uczuć, lecz uwolnienie człowieka od uczuć niepożądanych. Istota funkcji katartycznej polega więc na przeżywaniu przez człowieka konfliktów w zabawie i takim ich przezwyciężaniu, że będące przyczyną tych konfliktów uczucia tracą władzę nad nim” (1987, s. 72). Do teoretyków teorii katartycznej zalicza się również Harreya Carra i Édouarda Claparède’a. Ten ostatni traktował funkcję *katharsis* jako niezbędne uzupełnienie teorii ćwiczenia przygotowawczego Groosa (Wohl, 1983, s. 19).

Stymulacyjna teoria zabawy jest częścią ogólniejszej behawioralnej teorii poznawania wiedzy, a koncentruje się nie na zabawie w ogóle, ale na jednym z jej aspektów – poszukiwaniu silnych wrażeń i ekstremalnych przeżyć doznawanych w niebezpiecznych sytuacjach. Teoria głosi, że człowiek szuka nie tylko bezpieczeństwa, lecz także ma predyspozycje do inicjowania i podejmowania ryzykownej gry, realizując ją w różnych obszarach, np. poprzez hazard, nadużywanie alkoholu, seksu, narkotyków, wprowadzanie się w trans, wdawanie się w bójki itp. Niestety, ten sztuczny stan „zabawowego upojenia” zamiast rozładowywać napięcie i wrogość, podsyca je i wywołuje wzrost poziomu agresji (Lipoński, 2002, s. 239–240).

Kompetencyjna teoria zabawy jest nazywana również kompetencyjno-efektywną (*competence-effectance theory*) (Bronikowski i wsp., 2007, s. 18). Podobnie jak teoria stymulacyjna zakłada, że człowiek ma skłonność do podejmowania ryzyka i wkraczania w sytuacje niebezpieczne, ale z nieco innych pobudek. Motorem napędowym jego działań jest dążenie do doskonałości i mistrzostwa, które uzyskuje, zmagając się z sytuacjami trudnymi, ryzykownymi i niebezpiecznymi, często celowo prokurowanymi (Lipoński, 2002, s. 240). Zabawa jest zatem okazją do zdobywania pożądanych kompetencji.

Teoria zabawy jako kontaktu społecznego głosi, że kluczowe dla aktywności zabawowej są wzorce zachowań społecznych charakterystyczne dla danej społeczności: grupy i jej środowiska społeczno-kulturowego. To z nich wynikają formy zabawy, które ludzie podejmują. Tak jak każda inna działalność, zabawa podlega regulacjom – obowiązującym normom przyjętym przez grupę (Lipoński, 2002, s. 240).

³ Obszerniej o zabawie w kontekście rekreacji będzie mowa w jednym z dalszych podrozdziałów, poświęconym zabawie w kontekście pedagogiki kultury fizycznej i zdrowotnej.

Wreszcie, istnieje etologiczna teoria zabawy, której źródła wiążą zabawę z teorią powstawania i rozwoju charakteru człowieka i zachowań zwierząt. Za prekursorkę tych rozważań uważa się Caroline Loizos, która twierdziła, że „najbardziej zauważalną cechą zabawy jest to, że jest to zachowanie, które pożyczka lub przyjmuje wzory, które pojawiają się w innych kontekstach, w których przynoszą natychmiastowe i oczywiste rezultaty. Gdy te wzorce pojawiają się w zabawie, wydają się oderwane od ich pierwotnej motywacji i różnią się jakościowo od tych samych wzorów występujących w ich pierwotnie zmotywowanych kontekstach. Fundamentalne podobieństwo zabawy ludzi i zwierząt znajduje się w przesadnym i nieekonomicznym zaangażowaniu we wzorce zachowań ruchowych. Niezależnie od motywacji lub jej produktu końcowego, to jest to, co jest wspólne dla każdej zabawowej działalności; przy czym niewykluczone, że to już wszystko, co jest wspólne, gdyż przyczyny i funkcje zabawy mogą się różnić w zależności od gatunku” (Schechner, 2013, s. 102).

Przytoczone teorie zabawy, ułożone według porządku zaproponowanego przez Lipońskiego, stanowią cenne źródło wiedzy o zabawie ujętej na kartach naukowych opracowań. Uwzględniają stanowiska wielu badaczy wywodzących się z różnych środowisk o rozmaitych umocowaniach teoretycznych i metodologicznych. Mają duże znaczenie historyczne, bowiem z nich kolejne pokolenia badaczy wysnuwały dalsze, dojrzsze tezy. Nie stanowią jednak wystarczającej podstawy do rozważań na temat współczesnego zjawiska określonego tu jako uczenie się dorosłych w zabawie. Przemawiają za tym dwa kluczowe argumenty. Po pierwsze, niektóre z przytoczonych teorii, wielokrotnie dyskutowane i krytykowane, ewoluowały przez lata do tego stopnia, że ich pierwotne brzmienie wydaje się archaiczne i wymaga diametralnej aktualizacji. Próba chronologicznego odтворzenia rozwoju każdej z nich przekracza możliwości niniejszej rozprawy. Poza tym w przypadku przynajmniej niektórych nie wydaje się, aby było to konieczne w obliczu ostatecznie ich stosunkowo niewielkiego wkładu w wyjaśnienie zjawiska uczenia się w zabawie. Po drugie, od czasu sformułowania zaprezentowanych teorii w nauce pojawiło się wiele opracowań, zupełnie nie uwzględnionych powyżej. Co więcej, częstokroć w ogóle niezastługujących na nazwę teorii w pełnym tego słowa znaczeniu. Są dorobkiem ośrodków naukowych, stowarzyszeń, badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe, teoretyków i praktyków, bywają pokłosiem prowadzonych projektów lub organizowanych konferencji. Jednak ich treści, choć niekoniecznie ujęte w ramy naukowych teorii, systematycznie budują wiedzę o zabawie, wzbogacają ją o kolejne wartości podkreślenia elementy.

Dlatego zawartość bieżącego podrozdziału ma na celu eksplorację tych obszarów wiedzy naukowej, które dotyczą zabawy dorosłych, uwzględniając, po pierwsze, kluczowe tezy, wyniki z dokonanego przeglądu literatury, a po drugie, uzupełniając je o bogatą w szczegóły wiedzę specjalistyczną. Struktura przedstawionych treści ma charakter dyscyplinarny, tj. wiąże koncepcje zabawy z poszczególnymi naukami, w których zakresie zainteresowań znajduje się zabawa. Niezwykle bogatą skarbnicę wiedzy stanowią dokonania autorów sytuujących zabawę w kontekście kultury i społeczeństwa. Opracowania antropologów, etnologów, socjologów, kulturoznawców niewątpliwie nadają rytm współczesnym

trendom badań i rozważań nad zabawą⁴. Psychologowie, wiążąc zabawę z procesami psychicznymi, zwłaszcza w zakresie powstawania emocji czy rozwoju poznawczego, ukazują zabawę jako zjawisko szczególnie jednostkowe i ludzkie. Pedagogika – jako nauka o wychowaniu, edukacji, uczeniu się – zwraca uwagę na edukacyjny potencjał zabawy.

Dlatego w niniejszym podrozdziale wyróżniono: ujęcie filozoficzne, socjologiczno-kulturowe, psychologiczne i pedagogiczne, przy czym w tym ostatnim dodatkowo wyodrębniono poszczególne subdyscypliny. Ostatecznie omówiono znaczenie ludologii jako nauki integrującej wiedzę o zabawie powstałą w obrębie poszczególnych nauk. Trudno byłoby obronić tezę, że przyjęty porządek całkowicie wyczerpuje omawiany temat. Wydaje się jednak, że najpełniej uwzględnia treści tych opracowań, które są najważniejsze dla tematu zabawy dorosłych i uczenia się dorosłych w zabawie.

2. Zabawa w ujęciu wybranych filozofów

Trudno jednoznacznie wskazać moment w dziejach ludzkości, w którym datuje się początek filozoficznych rozważań na temat zabawy. Wiadomo jednak, że w aktywność ludyczną wplataną wizję kosmologiczną, odnoszącą się do powstania świata, czy religijne, dotyczące wierzeń i bóstw, na długo przed powstaniem cywilizacji, którą znamy. Na przykład plansza do gry w go – gry, której geneza przypada, jak się przyjmuje, na około cztery do pięciu tysięcy lat temu (jednocześnie obecnie jednej z najpopularniejszych gier świata) – symbolizuje wszechświat (Glonnegger, 1997, s. 132). Centralny punkt odzwierciedla środek nieba, a pozostałe 360 pól imituje dni w roku. Każda ćwiartka planszy natomiast ukazuje kolejną porę roku. Innym przykładem są rekwizyty do gry w patoli, które znajdowano w egipskich piramidach, co może sugerować ich związek z wierzeniami dotyczącymi podróży faraona w zaświaty. Niewątpliwie historia zabawy i gry jest związana z historią filozofii rozumianej nie tylko jako uporządkowany system naukowych pojęć i teorii dotyczących fundamentalnych spraw ludzkiej egzystencji, lecz także w znaczeniu ludowych wyobrażeń odnoszących się do porządku świata i miejsca w nim człowieka.

W tym podrozdziale przedstawiono poglądy wybranych filozofów na temat zabawy⁵. Nie jest to przegląd kompletny, ale wybiórczy. Uwzględniono dociekania przede wszystkim tych myślicieli, którzy w swoich rozważaniach poświęcili uwagę

⁴ Jest znamienne, że znakomita część opracowań dotyczących zabawy bez względu na swoje naukowe korzenie w kluczowych definicjach i podstawowych terminach odwołuje się do stanowisk jednoznacznie określających zabawę jako zjawisko społeczno-kulturowe.

⁵ Obszerne omówienie poglądów myślicieli oświeceniowych (i nie tylko) na rolę zabawy dokonała Katarzyna Kabacińska (2007). Choć w tym podrozdziale nie ma bezpośrednich odwołań do tekstu autorki, to niektóre inspiracje, zwłaszcza w zakresie poszukiwania źródeł pism filozoficznych, pochodzą właśnie stamtąd.

zabawie, natomiast ich poglądy kształtowały praktykę życia codziennego, a także odcisnęły piętno na zapatrywaniach ich następców. Przyjęty porządek jest bliski chronologicznemu.

Początków filozofii jako nauki będącej podwaliną europejskiej cywilizacji upatruje się w starożytnej Grecji i to właśnie tam należy doszukiwać się genezy refleksji filozoficznej nad zabawą. W antycznej Grecji istniało pojęcie zabawy (*paidia*⁶), które nieodłącznie wiązano z postacią dziecka (*paides*) (D'Angour, 2013, s. 293). Na temat zabawy wypowiadał się zarówno Platon w *Państwie i Prawach*, jak i Arystoteles w *Polityce*. Obaj tworzyli swoje wizje państwa, obejmujące wszystkie obszary ówczesnej kultury. Znajdujemy w nich również odniesienia do zabawy, postrzeganej przede wszystkim jako aktywność właściwa dziecku. I jako taką należy ją – w rozumieniu autorów – roztropnie włączyć w system wychowania, aby działała na korzyść wykształcenia porządných obywateli. Zabawa pełni zatem przede wszystkim funkcję instrumentalną. U Platona znaleźć można następujący passus: „Najważniejszą rzeczą, powiadam, w całej działalności wychowawczej jest takie urobienie duszy chłopca, ażeby już w zabawie pokochał jak najbardziej to, w czym, gdy dorośnie, będzie musiał posiadać najdoskonalszą sprawność” (Wołoszyn, 1995, s. 47). W podobnym duchu wypowiada się Arystoteles: „W wieku do 5 lat, w którym jeszcze niedobrze jest zapędzać dzieci do jakiegokolwiek nauki i ciężkich robót, by na tym wzrost nie cierpiał, muszą jednak dzieci mieć tyle ruchu, żeby nie popadły w ociężałość; ruch ten trzeba im zapewnić przez różne zajęcia, a zwłaszcza zabawy. Ale i zabawy nie powinny być niewłaściwe dla wolnego człowieka, ani uciążliwe czy swawolne. Także na opowieści i bajki, które są odpowiednie dla uszu dzieci w tym wieku, winni mieć zwróconą baczną uwagę urzędnicy zwani kierownikami chłopców (*paidonomami*), bo wszystko to ma stanowić przygotowanie do późniejszych zajęć. Dlatego zabawy muszą być przeważnie naśladowaniem tego, czym dzieci po dorośnięciu będą się zajmowały” (Arystoteles, 2005, s. 342–343). Platon natomiast pieczę nad bawiącymi się dziećmi ustanawia na szczeblu państwowym, apelując o powołanie właściwego rządu: „O to wszystko powinny dbać kobiety należące do rządu i mężczyźni rządzący. One – sprawując nadzór nad zabawami i wychowaniem, a oni – nad nauką” (Platon, 1958, s. 536).

Z podejmowaniem zabawy nieodłącznie kojarzy się pojęcie czasu wolnego. Początki filozoficznych rozważań na temat jego odrębności (z greckiego *scholé* – spokój) przypisuje się Arystotelesowi (Grad, 1997, s. 9–10). To on, przeciwstawiając czas wolny pracy, jednocześnie zaproponował sposoby jego spędzania godne człowieka.

Trzeba tu jednak dodać, że w antycznej Grecji to wąskie postrzeganie zabawy nie musi być jedyną interpretacją. Po prostu Grecy wyróżniali oddzielne kategorie dla nazwania innych aktywności ludycznych. Osobno (od zabawy) traktowali muzykę i taniec, sztukę i dramat antyczny czy poezję. Natomiast jeśli chodzi o aktywność ruchową, to w ramach wychowania fizycznego, które cenili bardzo wysoko, preferowali raczej sporty nieoparte na zabawie jako takiej, lecz na rywalizacji. Kultywowali biegi, zawody miotaczy czy walki zapaśnicze.

⁶ Johan Huizinga używa greckiego zapisu: *παῖδιά* (1985, s. 51).

Zabawie nie przypisywano szczególnej rangi. Zarówno Platon, jak i Arystoteles byli świadomi moralnej dwuznaczności zabawy, która z jednej strony wydaje się nasycać normy poważnej aktywności kulturalnej, z drugiej – sugeruje działania samoistne, niepoważne i dziecinne (D'Angour, 2013, s. 299).

Na wzór ustaleń greckich filozofów próbowano wprowadzić porządek w starożytnym Rzymie. Dotyczyło to również organizacji kształcenia szkolnego, a na jego tle stosunku do zabawy. Filozof Marek Fabiusz Kwintylijan (1951, s. 21) twierdził, że „nauka we wczesnych latach powinna być zabawą”. Jednak nie tylko u najmłodszych zabawa jest wskazana. Także starsze dzieci powinny na niej skorzystać, ponieważ zabawa rozwesela i usposabia do ochoczej nauki. „Nie mogę wobec tego – pisze Kwintylijan (tamże, s. 37–38) – występować także przeciw zabawom uczniów, bo one są również objawem bystrości. Trudno bowiem po jakimś zasmuconym i zawsze przygnębionym chłopcu spodziewać się ochoczego umysłu do nauki, gdy nawet ta najbardziej w tym wieku naturalna ochota do zabawy w nim zasypia. Należy jednak w tych rozrywkach wypoczynkowych zachowywać odpowiednią miarę; nie zabraniać zabawy, aby nie wzbudzić u uczniów uporu i niechęci do nauki, ale też nie pozwalać im na nią za dużo, by nie przyzwyczaili się do bezczynności”. A ponieważ rozprawy Kwintylijana dotyczyły głównie spraw nauczania retoryki, największą aprobatę zyskały u niego zabawy słowne, zagadki. „Zresztą istnieją też niektóre rozrywki chłopców – twierdzi filozof – całkiem pożyteczne i zaostrzające u nich bystrość umysłu, np. gdy bawią się w wygraną przez wzajemne zadawanie sobie wszelkiego rodzaju krótkich pytań” (tamże, s. 38).

Odrodzenie idei antycznych w epoce renesansu przyniosło również zwrot zainteresowań ku zabawie. Hiszpański humanista i reformator szkolnictwa Jan Ludwik Vives (Kot, 1934, s. 215) w swoich rozprawach przypominał, że „o zdrowiu młodzieży trzeba pamiętać i unikać przeciążenia nauką; zabawy i ćwiczenia gimnastyczne są konieczne, szkoły winny w tym celu posiadać osobne sale”.

Również wybitny filozof i pedagog, twórca nowożytnej dydaktyki Jan Amos Komeński (1956, s. 193) zabierał głos na temat zabawy. Lokował ją wśród innych metod nauczania, wskazując jej walory: „Przyniesie to nadzwyczajną korzyść, jeśli zabawy – na które pozwala się młodzieży dla dania wypoczynku umysłom – wymyślać się będzie takie, które by żywo unaoczniały im poważne strony życia i urabiały już tutaj jakąś wobec niego postawę”. Poglądom Komeńskiego na zabawę przyglądał się polski historyk wychowania Stanisław Kot (1934, s. 316), który napisał: „Co do zabaw, poleca Komeński przede wszystkim te, w których ruch jest podstawą, więc obręcz, piłkę, kręgle, wyścigi, skoki, chwali zwłaszcza takie, które zarazem i umysł ćwiczą, a są przygrywką do zajęć poważnych, jak np. zabawy w wojsko, w budowanie. Ale rzecz charakterystyczna, do zabaw zakazanych, obok gry w kości i karty, zalicza pływanie, wspinanie się po drzewach, zapasy i fechtunek; oczywiście także zabawy, przy których się siedzi lub w ogóle nie używa ruchu (wyjątek dla szachów!). Bardzo rozumnie ostrzega, aby zabawy nie traktowano jako pracy, nie robiono z niej osobnego zajęcia, ale istotnie wyzyskiwano ją do bawienia się, to jest do wytchnienia po pracy, tak samo aby ją przerywać natychmiast, gdy tylko się jej ma za wiele; nauczyciel powinien dozorować, by przy zabawie nie dochodziło do wykroczeń”⁷.

⁷ Pisownię uwspółcześniono.

Ostatecznie poglądy Komeńskiego dały początek wielu próbom włączenia zabawy do systemu wychowawczego czy też szkolnego, aby bazując na przyjemności, którą daje zabawa, i na entuzjazmie, który wyzwala, wywoływać zaangażowanie do nauki i bardziej pożytecznych (jak je wielokrotnie nazywano) zadań.

Na temat zabawy wypowiada się m.in. angielski filozof John Locke, który przypisuje zabawie walor użyteczności i traktuje ją jako nieodłączny element dzieciństwa, niezbędny do prawidłowego rozwoju (Maciejewska-Mroczek, 2012, s. 92).

W *Myślach o wychowaniu* Locke (2002) prowadzi subtelny wywód, z którego po wnikliwym przestudiowaniu można wyłonić jego poglądy na zabawę. Przypisuje jej funkcję utylitarną, bowiem dzięki umiejętnemu wykorzystaniu prawideł zawartych w zabawie można osiągać cele edukacyjne. Przegląda się zabawie zarówno w kontekście dzieciństwa, jak i dorosłości. Uważa, że dzieckiem przede wszystkim kieruje wrodzona chęć do działania, która wywołuje skłonność nie tylko do bawienia się, ale i nauki czy pracy. Píše wręcz, że „dzieci powszechnie nienawidzą bezczynności” (tamże, s. 133). Zabawa jest podejmowana chętniej niż inne zajęcia, ponieważ jest wolna od przymusu czy obowiązku. Jednocześnie Locke zauważył, że zaabsorbowanie, zaciekawienie jakimś tematem przez dziecko nie jest bezustanne i niezmiennie. Jest raczej okresowe. Po jakimś czasie każde, choćby najbardziej frapujące, zajęcie staje się nużące, gdy monotonia ruguje jego atrakcyjność. Wtedy dziecko je przerywa i wraca do niego za jakiś czas. I zabawa dzieci wciąga właśnie dlatego, że nie ma odgórných obligacji zatracania się w niej bez umiaru. „Kaźcie tylko dziecku puszczać bąka o oznaczonej porze kaźdego dnia, czy ma do tego ochotę, czy nie, wymagajcie tylko od niego w formie obowiązku, na który musi obrócić tyle, a tyle godzin rano i po południu, i zobaczycie, czy w takim razie kaźda zabawa nie znudzi je wkrótce. Czy nie tak samo jest z dorosłymi ludźmi?” – pyta retorycznie Locke (tamże, s. 72–73).

Z uwzględnieniem tych spostrzeżeń filozof proponuje konstruować edukację. Energia do działania bez przymusu widoczna w zabawie jest warta odwzorowania w procesie uczenia się. Baczna obserwacja postępowania dzieci podczas zabawy rodzi wiedzę na temat natury ich zachowania oraz możliwości przykucia zainteresowania i uwagi, którą należy spożytkować w edukacji. „I zaiste byłoby śmieszne oczekiwać – píše Locke (tamże, s. 73–74) – by dziecko chętnie i z własnej woli porzucało zabawę i z przyjemnością korzystało ze sposobności uczenia się, skoro przymus i różga wzbudziły w nim odrazę do tego obowiązku. Natomiast, gdyby to naleźycie ułożono, cała ich nauka mogłaby równie dobrze stać się odpoczynkiem po zabawie, jak zabawa po nauce”.

Ów naleźyty układ Locke rozumie jako zręczne komponowanie harmonogramu zajęć dla dzieci zgodnie z ich preferencjami. Czynności najwyżej cennie winny być traktowane jako nagroda dla wykonanych wcześniej, bardziej obowiązkowych. I nie jest tu ważne, czy nagrodą za zabawę jest nauka, czy na odwrót – za wzorową naukę naleźać się będzie prawo do zabawy. Ważne jest to, by była to decyzja wynikła z hierarchii właściwej dziecku w danym wieku. Wykorzystanie skłonności do działania, tak dobrze urzeczywistnionej w zabawie, na użytek nauki jest więc pierwszym krokiem do właściwej edukacji. Locke

idzie jednak jeszcze dalej, postulując uczynienie nauki szkolnej na wzór zabawy przyjemną oraz by była podejmowana z ochotą i entuzjazmem. „Zawsze pieściłem tę myśl – pisze – że naukę można by dla dzieci uczynić zabawą i rozrywką, i że można by je doprowadzić do tego, by pragnęły, aby je uczono; gdyby im to przedstawiono jako rzecz zaszczytną, jako wyróżnienie, przyjemność i rozrywkę lub jako nagrodę za wykonanie czegoś innego i gdyby ich nigdy nie łajano i nie karcono za zaniedbanie w tym względzie” (tamże, s. 152). Ten sposób rozumowania doprowadza filozofa do konstatacji o konstruowaniu zabawek, które dziś nazwalibyśmy edukacyjnymi. „Pomyślałem sobie przeto – pisze dalej – że gdyby zabawki przystosować do tego celu tak, jak się je zwykle nie przystosowuje do żadnego, można by porobić wynalazki dla nauczania dzieci czytania w czasie, gdy sądzą, że się jedynie bawią” (tamże, s. 153). Tu następuje wyliczenie pomysłów zabawek do kształcenia elementarnego, które – jak wynika z obserwacji oferty zabawkarskiej na współczesnym rynku – do dziś inspirują producentów.

Osobny fragment swoich *Myśli*... Locke poświęca zabawie dorosłych. Przede wszystkim zabawę rozumie jako pojęcie bardzo względne. Uważa bowiem, że rozrywkę i wypoczynek przynosi przede wszystkim zmiana zajęcia. A zatem, co ciekawe i raczej dość nietuzinkowe, zabawą może być sadzenie drzew, praca ciesielska czy rolnictwo, pod warunkiem, że przerywa wcześniej wykonywane czynności. Taka zmiana przynosi odprężenie; oczywiście, do czasu, gdy ponownie trzeba będzie zająć się czymś nowym. Swoje stanowisko uzasadnia tym, że zabawa przyjmuje postać nie tylko frywolnej, lekkiej igraszki, ale i ciężkiej, mozolnej pracy, a jako przykład podaje popularną wśród ówczesnych najwyższych sfer rozrywkę – polowania, które wymagają wczesnego wstawania, trudu jazdy konnej, zmagania się z uciążliwościami pogodowymi, jak zimno lub upał czy wreszcie z głodem (tamże, s. 203–204).

Po drugie, apeluje o pożyteczne korzystanie z możliwości zabawy. Zabawa dorosłych powinna, zdaniem autora, przynosić jakąś korzyść, najlepiej trenować umiejętności i sprawności przydatne w życiu. „Kopanie, sadzenie drzew i szczepienie – stawia śmiałą tezę Locke – czy inne w tym podobne pożyteczne zajęcia, byłyby niemniejszą rozrywką, niż jakiegokolwiek z tych, do niczego nieprzydatnych sportów, jakie są w modzie, gdyby tylko można ludzi skłonić do polubienia ich, do czego szybko doprowadziłoby każdego przyzwyczajenie i nabycie biegłości w danym rzemiośle” (tamże, s. 204).

Tym samym deprecjonuje te zabawy, które są bezowocne i nie przynoszą żadnych korzyści. Szczególnie potępia hazardowe gry w karty, które – jak określa – nie są niczym więcej jak handlem, który przynosi niemal wyłącznie szkody. „Nie co innego, jak próżność i pycha płynąca z potęgi i bogactwa – przekonuje dalej Locke – wprowadziły w modę te bezpożyteczne i niebezpieczne rozrywki, służące do zabijania czasu (jak je określają) i one wmówiły w ludzi, że nauka lub przyłożenie ręki do jakiejś pożytecznej rzeczy nie może być rozrywką stosowną dla szlachcica” (tamże, s. 205).

Ostatecznie nie odmawia szansy czerpania przyjemności z błahych zabaw. Ma świadomość panujących konwenansów i tego, że nie tylko pokusa, ale i dobre

obyczaje popchną nieraz człowieka w wir beztroskiej zabawy. Jednak zabiega o to, by nie poświęcać im zbytnej uwagi, traktować jako marginalne, bo przecież niepożyteczne. Kategorycznie jedynie zaleca wzbierać się przed grą w karty i w kości, których najlepiej nigdy się nie uczyć i tym bronić przed udziałem, ponieważ prowadzą do trwonienia majątku.

Różne od podejścia Locke'a są poglądy francuskiego filozofa Jana Jakuba Rousseau (1955). Przede wszystkim zakłada on, że dziecko najlepiej wychowuje się w naturalnym otoczeniu i tam też upatruje miejsca zabawy. W *Emili, czyli o wychowaniu* pisze o podejściu do dziecka następująco: „Zamiast go pozostawiać w nie wietrzonym pokoju, wyprowadzajcie go codziennie na łąkę. Tam niechaj biega, niech się bawi, niech się przewraca choćby sto razy na dzień, naucz go to prędzej podnosić się” (tamże, s. 67). Naturalne środowisko ma zapewnić dziecku więcej korzyści niż spreparowane przez dorosłych otoczenie. Tym samym odrzuca pomysły o wytwarzaniu specjalnych zabawek, których zwolennikiem był Locke i kwestionował ich zasadność: „Grzechotki srebrne, złote, korallowe, ze rżniętego kryształu, cacka wszelakiej ceny i wszelakiego rodzaju; ileż bezużytecznych i zgubnych przygotowań! Odrzućmy to wszystko. Żadnych grzechotek, żadnych cacek: gałązki z owocami i liśćmi, makówka, w której szeleszczą ziarenka, laseczki lukrecji, którą możessać i żuć, zabawią je równie dobrze jak owe wspaniałe błyskotki, nie posiadając złej strony przyzwyczajenia dziecka do zbytku od samego urodzenia” (tamże, s. 58).

Filozof zaleca, by dziecku dać wolność w poznawaniu swojego otoczenia, w wyborze zabaw i przyjemności. Neguje narzucanie mu zajęć: „Jesteś zatrwożony – pisze – widząc, że traci pierwsze swoje lata nic nie robiąc! Jak to? Czy niczym jest – być szczęśliwym? Czy niczym jest skakać, bawić się, biegać cały dzień? Przez całe życie nie będzie miało tyle zajęcia” (tamże, s. 111). Traktuje zatem zabawę jako naturalną czynność właściwą dziecku, nie tak różną zresztą od innych podejmowanych działań, pisze bowiem o dziecku następująco: „Czy jest zajęty, czy bawi się, to mu wszystko jedno; zabawy jego są zajęciami, nie odczuwa tu zupełnie różnicy. Wszystko, co robi, robi z przejęciem, które śmieszy, i swobodą, która się podoba” (tamże, s. 193).

Jednocześnie rozpoznaje w zabawie cechy niezwykle cenne dla kształtowania się zdolności dziecka – i w tym poglądy Rousseau nie różnią się znacząco od wcześniej cytowanych. Apeluje o takie przygotowanie środowiska, w którym dziecko się wychowuje, aby wydobyć w nim edukacyjną wartość zabawy. „Zresztą trzeba zawsze pamiętać, że wszystko to – pisze o pracach dziecka autor – powinno być tylko zabawą, łatwym i swobodnym nadawaniem kierunku tym ruchom, których wymaga od nich przyroda; sztuką urozmaicania ich rozrywek czyniącą te rozrywki przyjemniejszymi, tak żeby żaden przymus nie zamieniał ich w pracę; boć ostatecznie, czy istnieje zabawa, z której nie mógłbym zrobić dla nich rzeczy kształcącej? A gdybym nawet nie mógł, to i wtedy nie byłoby nic złego, byle tylko bawiły się bez przeszkody i byle czas mijał” (tamże, s. 172).

Uzasadnia swoje stanowisko tym, że zabawa w naturalny sposób poprzez wpisaną w siebie wesołość zmusza dzieci do wysiłku, do działań, do podejmowania wyzwań: „Nie wyobrażam sobie – pisze Rousseau – by nie można było przy

odrobinie zręczności wzbudzić w dzieciach chęci do czegoś, a nawet gorącego pragnienia, bez pobudzania próżności, bez współzawodnictwa, bez zazdrości. Żywość ich, skłonność do naśladownictwa wystarczają; zwłaszcza wrodzona im wesołość, narzędzie niezawodne, które na myśl nie przyszło jeszcze żadnemu wychowawcy. We wszelkich zabawach, o których wiedzą, że są tylko zabawami, znoszą one, nie skarżąc się, a nawet śmiejąc się, to, czego nie zniosłyby inaczej bez potoków łez” (tamże, s. 147).

Rousseau wreszcie wiąże dzieciństwo z zabawą do tego stopnia, że pisze: „całe dzieciństwo nie jest i nie powinno być niczym innym jak tylko zabawą i swobodną rozrywką” (tamże, s. 180).

Podsumowania i zarazem porównania filozoficznych rozważań Johna Locke’a i Jana Jakuba Rousseau na temat dziecka i jego zabawy dokonała Mandy Andrews (2012). Jej wnioski zostały przedstawione w tab. 6.

Tabela 6. Poglądy Johna Locke’a i Jana Jakuba Rousseau na temat dziecka i zabawy

John Locke	Jan Jakub Rousseau
• Dziecko uczy się za pomocą doświadczeń, zmysłów i za pomocą zabawy. • Umysł dziecka jest jak <i>tabula rasa</i>, tzn. czysta karta, którą zapisuje doświadczenie. • Zabawa najlepiej służy uczeniu się dziecka, kiedy przynosi radość. • Dziecko nie rozróżnia dobra od zła i potrzebuje dorosłego przewodnika, który uchroni je od wkroczenia na złą ścieżkę. • Dobre zdrowie jest warunkiem uczenia się i rozwoju.	• Dziecko uczy się dzięki kontaktom z otoczeniem. • Dziecko ma wrodzoną skłonność do odkrywania i uczenia się, unikalną dla niego samego. Każdy umysł ma swój własny kształt, a dziecko cechuje żywiołowość w odkrywaniu i eksperymentowaniu. • Dziecko bawi się niczym młody dzikus, rozwijając umiejętności i odporność fizyczną, by sprostać wyzwaniom zabawy. • Zamiast nauczać dzieci, należy dać im wolność w doświadczeniu i pozwolić wyciągać własne wnioski, także w życiu społecznym. • Dzieci poszukują wszelkiego rodzaju wiedzy i zrozumienia, dojrzewając i pokonując kolejne stadia rozwoju. • Dzieci z natury są dobre, a w ich uczenie się często niepotrzebnie miesza się dorośli.

Źródło: Andrews, 2012, s. 28.

Niewątpliwie dużą uwagę w epoce oświecenia poświęcano zabawom związanym z wysiłkiem fizycznym, które dziś nazwalibyśmy zabawami ruchowymi. Jest to zresztą zgodne z naturą zabawy nieodparcie z ruchem połączonej. Już John Locke potępiał ukrywanie się przed działaniem słońca i wiatru, co – jak wynika z kontekstu – było powszechną praktyką wśród szlachty, którą proponował przerwać i zalecał zabawy na świeżym powietrzu. „Jeśli mój młody panicz – uzasadnia autor *Myśli o wychowaniu* – ma być zawsze trzymany w cieniu i nigdy nie ma być wystawiony na słońce i wiatr z obawy o jego cerę, to może to być dobra droga do zrobienia z niego eleganta, ale nie człowieka czynu” (Locke, 2002, s. 27). Zresztą zabawy na łonie natury zalecał również dziewczętom, uzasadniając to względami zdrowotnymi.

Oświeceniowe idee zabiegania o stan kultury fizycznej znalazły swój wyraz w Polsce w deklaracjach Komisji Edukacji Narodowej⁸. Wychowanie fizyczne traktowane było nieodłącznie z edukacją moralną, by w tym związku ostatecznie doprowadzić do wykształcenia dla społeczeństwa cnotliwego człowieka, a dla Ojczyzny dobrego obywatela. W kolejnych punktach poświęconych wychowaniu fizycznemu można odnaleźć fragmenty odnoszące się do zabawy. W treściach pierwszych akapitów, za których realizację odpowiadają zarówno rodzice, jak i szkoły, czytamy: „Za wzmagającym się wiekiem i wzrostem dziecięcia pomnażać w nim należy rzeźkość, szykowność i siłę, dając mu wolność biegania i skakania, wprawiając go, bez zbytniego silenia, w okazywanie i nabywanie mocy, przez gry trudniejsze, gonitwy, jeżdżenie na koniu mężczyzn, ugadżanie pociskami, i innym tego rodzaju ćwiczeniem: do czego stosuje się niżej podane na szkoły opisanie gry i zabaw w czasie rekreacji” (Wołoszyn, 1995, s. 589).

Ów opis obejmuje m.in. realizację wymienionych postulatów. Zaleca się, „aby każdego dnia szkolnego czasy wyznaczone były na rozrywkę dla dzieci, zwłaszcza po obiedzie i wieczorem, wyraźnie stanowiące, aby co dzień, ile możliwości, na wolnym powietrzu zabawiały się, a kiedy tego pora nie dozwoli, różne ćwiczenia i rozrywki odbywały się w domach” (tamże, s. 590). I dalej: „Podczas rekreacji i wakacji ćwiczenia sił, gry, rozrywki cały czas zabierać powinny, miarkując wszystko roztropnością, przez wzgląd okoliczności wieku, równych lub nierównych sił dzieci, zdrowia, przeszłego wychowania etc. Takowe zaś ćwiczenia i gry, do mocy, szykowności, zręczności i szybkości ciała, do męstwa i odwagi pomagające, najprzyzwoitsze zdają się te: gra w piłkę z ubieganiem się i żywym obracaniem; balon, czyli gra w dużą piłkę, ciskanie zręczne kamieni na wodę, gonitwy do pewnego kresu, wyprzedzanie się na wzgórki i przykre miejsca, potykanie się w palcaty, jeżdżenie konno, rozmierzanie ogrodów, pól, miejsc do przystępu trudniejszych i tym podobne”.

Zabawa w postanowieniach KEN przybiera więc rolę pośrednika w realizacji celów stawianych przez wyższą konieczność. Przede wszystkim dostrzeżono walory zabaw i gier ruchowych, które znakomicie służą kształtowaniu sprawności fizycznej. Wychowanie fizyczne natomiast jest uzupełnieniem dla edukacji moralnej. W konsekwencji połączenia obu kształtuje się pożądane postawy godne czasów, w jakich postulaty KEN zostały sformułowane.

Sporo miejsca wychowaniu fizycznemu poświęca również Jędrzej Śniadecki – jeden z prekursorów pedagogiki kultury fizycznej. W podobnym duchu co postanowienia Komisji Edukacji Narodowej zabiega o harmonię pomiędzy kształceniem sprawności ciała i ducha (moralności). Wychodząc z przesłanek medycznych i fizjologicznych, postuluje wyraźne rozdzielenie edukacji chłopców i dziewcząt. Na tle jego pism można wyłonić niektóre spostrzeżenia dotyczące

⁸ Choć powołanie Komisji Edukacji Narodowej miało niewątpliwie praktyczne edukacyjne konsekwencje, których omówieniem zajęto się w podrozdziale dotyczącym miejsca zabawy w pedagogice, to w zapisach KEN znakomicie ilustruje się kształtująca w tym okresie filozofia oświecenia. Stąd najbliższe ustępy znalazły się właśnie w podrozdziale dotyczącym rozważań filozoficznych. Podobne uzasadnienie dotyczy prac Jędrzeja Śniadeckiego.

zabawy dzieci obojga płci. Śniadecki zauważa, że „chłopcy skłonni są do bezprzeszanej czynności, biegania i gwałtownych, owszem, częstokroć niebezpiecznych przedsięwzięć, tak dziewczęta przenoszą zabawy spokojne i życie siedzące. Tamci szukają pracy i niebezpieczeństw, lubią zgiełk i gonitwy, pasowanie się, boje i uzbrajanie się biczem lub kijem; osiadają konie, choćby drewniane, biegają za dzikim zwierzem i ptactwem, stawiają sidła, biorą się do polowania lub broni, to tylko mając za strój i ozdobę, co ich uzbraja lub czyni strasznymi. Dziewczęta przeciwnie, zajmują się strojem i tym wszystkim, co je ubrać, ozdobić i przymilić może, trudnią się wychowaniem, nauką, ubiorem lalek, szyją im czepki i suknie, komponują stroje, ubierają im kołyski i łóżka, wydają, gotują i zastawiają dla nich obiady, dają im przepisy dobrego zachowania się” (Wołoszyn, 1997, s. 317).

Jednocześnie Śniadecki zauważa edukacyjny walor zabawy. Przypisuje jej nawet wyższość nad innymi metodami kształcenia – z tych samych zresztą powodów, które przytaczał wcześniej John Locke – dzięki swobodzie i przyjemności, którą zabawa daje. Dlatego (niełatwym) zadaniem pedagoga jest wysycenie nauki szkolnej pierwiastkami zabawy, tak aby uczynić ją na wzór zabawy właśnie lekką i przyjemną. „Kiedy więc dzieci – pisze Śniadecki – żyjąc swobodnie, kształcą swoje ciało i utwierdzają zdrowie, kształcą tym samym swój umysł i wzbogacają go coraz nowymi wiadomościami. Cała zatem sztuka rodziców i mistrzów na tym zależy, ażeby je takimi rzeczami zaprzętać, takimi bawić i przyjemnie zajmować, które by zatrudniając ciało i kształcąc, zajmowały umysł i nowymi wyobrażeniami wzbogacały” (tamże, s. 318). Zaraz potem jednak ze smutkiem dodaje, że „jest to sztuka, której nikt dotąd nie umie, jest to kurs edukacji, który jakaś dobra głowa przy nieskażonym sercu dopiero ma ułożyć” (tamże).

Przełomowa dla filozoficznych rozważań nad zabawą była koncepcja niemieckiego myśliciela i poety Fryderyka Schillera (1972).

Schiller zakładał, że człowiek dąży do osiągnięcia boskości, a w tych zabiegach rządzą nim dwa podstawowe i przeciwstawne zarazem prawa natury zmysłowo-rozumowej. Jedno z nich domaga się nadania istocie ludzkiej realności, drugie – formalności. Urealnienie ma polegać na urzeczywistnieniu, a więc przyjęciu przez nią cech fizycznych, cielesnych, tych pierwiastków istniejących w człowieku, które mają postać abstraktu, są niematerialne. Nadawanie formalności z kolei oznacza podporządkowanie rzeczywistych zjawisk i elementów, z których składa się człowiek, idealnej, abstrakcyjnej formie. Prawa te nazywa Schiller stosownie do ich natury popędami i wyróżnia popęd zmysłowy oraz popęd formy. Pierwszy z nich zatem wypływa z fizycznej natury człowieczeństwa i odpowiada za nadawanie materialnej treści człowiekowi, drugi zaś, wynikający z absolutnego bytowania człowieka, a więc jego rozumowej sfery egzystencji, popycha do utwierdzania człowieka w wolności od konkretnego i zachowania jego osoby jako ciągłej, bez względu na fizyczne zmiany jego stanu.

Są to więc dwie przeciwstawne siły, których – wydawać by się mogło – nie sposób pogodzić. Jedna bowiem przebiega ku zmianie, druga ku niezmienności. Jak więc mogą one jednocześnie koegzystować w człowieku, nie wywołując jego destrukcji? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, Schiller zauważa, że choć natura obu popędów jest w dążeniach przeciwna, nie dotyczy ona jednak tego samego

podmiotu. Mianowicie popęd zmysłowy żądający zmiany nie wymaga, by ta zmiana dotyczyła także osoby i abstrakcyjnych zasad ją formujących. Natomiast popęd formy nastawiony na trwałość i jedność nie wymusza tego, by wraz z osobą zmienił się stan i żeby uczucia zdobyły tożsamość. Innymi słowy, Schiller uważa, że antagonistycznie nastawione popędy funkcjonują w dwóch różnych sferach, w związku z czym nie godzą w siebie nawzajem. Tym samym nie zgadza się z koncepcją filozofii transcendentальной, w której ostatecznie jedynym rozstrzygnięciem przedstawionego dylematu byłoby zwycięstwo popędu formy i podporządkowanie zmysłowej natury człowieka rozumowi. Według Schillera jest możliwe funkcjonowanie obu sił w człowieku i każda z nich ma swoją rację bytu.

Pozostaje jednak problem władztwa, problem pierwszeństwa popędów. Otóż Schiller zauważa, że za czuwanie nad harmonią oddziaływania obu popędów odpowiedzialna jest kultura. Jej zadaniem jest nie dopuścić zarówno do tego, aby popęd zmysłowy zatriumfował nad osobowością, jak i to, by chronić uczucia i świat zmysłowy przed dyktatem rozumu. Kultura ma pielęgnować dążenia obu popędów i je przeciwko sobie nastawiać, jednocześnie jednak dbając o to, aby była to walka nierozstrzygnięta.

Dostrzeżenie problemu nakładania się popędów jest możliwy do rozpatrzenia przez człowieka wyłącznie dzięki rozumowi. I jego ostateczne rozwiązanie mieści się jedynie w kompetencjach człowieka doskonałego, bowiem stanowi sens jego egzystencji. Człowiek w swoim życiu próbuje zatem sprostać postawionemu przed nim zadaniu, może z każdym krokiem zbliżyć się do rozwiązania, jednak nigdy go nie osiągnie, ponieważ nie jest doskonały. Osiągnięcie pełni egzystencji jest możliwe tylko dzięki godzeniu obu istniejących popędów. Do nazwania zaś dążności człowieka do harmonijnego łączenia popędu zmysłowego z popędem formy w swym podążaniu do pełni człowieczeństwa Schiller wprowadza nowe pojęcie – popęd gry.

Schiller zakłada, że o ile popęd zmysłowy, nadając cielesności człowiekowi, czyni jego właściwości moralne przypadkowymi, o tyle popęd formalny, prąc ku formalności, sprawia, że przypadkowa staje się materialna sfera człowieka. Popęd gry zatem harmonizuje ów pierwiastek przypadkowości, losu, a nawet – jak mówi Schiller – szczęśliwości.

W dalszej części wywodu autor stosuje uogólniające terminy na określenie popędu zmysłowego – nazywając go życiem, oraz na określenie popędu formy – mówiąc o nim jako o kształcie. Wyjaśnia, że człowiek będzie żywym kształtem tylko pod warunkiem, że jego forma żyje uczuciem, a jego życie formuje się w rozsądku. Pełnię człowieczeństwa zaś określa mianem piękna. Skoro więc człowiek nie jest ani wyłącznie materią, ani wyłącznie duchem, to popęd gry jest dążeniem do piękna. Czyni je zabawą i grą. Tym samym popęd gry sprawia, że człowiek dąży do osiągnięcia pełni swojego człowieczeństwa, którym jest piękno, poprzez zabawę i grę. Zatem podejmując się każdej zabawy czy gry, należy mieć na uwadze poszukiwanie ideału piękna. Wreszcie rozważania te doprowadzają Schillera do konstatacji, że „człowiek bawi się tylko tam, gdzie w całym znaczeniu tego słowa jest człowiekiem, i tam tylko jest pełnym człowiekiem, gdzie się bawi” (tamże, s. 104). Utożsamia zatem zabawę z pełnią jestestwa człowieka.

Ostatecznie teoria Schillera została doceniona i rozwinięta przez angielskiego filozofa i socjologa Herberta Spencera i dziś zaliczana jest do klasycznych teorii zabawy, ukryta pod nazwą teorii nadmiaru energii.

Rozważania Schillera można uznać na przełomowe z co najmniej trzech powodów⁹. Po pierwsze, jako bodaj pierwszy autor ten postawił tezy dotyczące źródła i mechanizmu powstania zabawy. Po drugie, usytuował zabawę w centrum zainteresowań człowiekiem, wiążąc ją nieodłącznie z ludzką egzystencją i przypisując jej homotwórczą rolę. Po trzecie, jako jeden z nielicznych nie ograniczył się w swoich dociekaniach do zabawy dzieci, ale wypowiadał się generalnie o zabawie, przypisując jej charakter ogólnoludzki. I dlatego też jego poglądy wydają się tak istotne dla tematu zabawy dorosłych.

Sporo miejsca zabawie poświęca w swoim wykładzie dotyczącym spraw wychowania pt. *O pedagogice* jeden z największych filozofów nowożytnych Immanuel Kant (1999). Po pierwsze, Kant odróżnia zabawę od pracy i na gruncie tego podziału wyznacza granicę pomiędzy czasem nauki, traktowanej tu jako praca i czasem pozalekcyjnym, którego atrybutem jest zabawa. Choć kształcącą funkcję może pełnić i jeden, i drugi. „Fizyczną kulturę ducha dzielimy na swobodną i szkolną – pisze autor. – Swobodna jest zarazem tylko zabawą, szkolna natomiast pracą; swobodna powinna występować zawsze podczas zajęć z wychowankiem, w szkolnej zaś wychowanek działa niejako pod przymusem. Można być zajętym w zabawie i to nazywamy zajęciem w czasie wolnym, a można być zajętym pod przymusem i to nazywamy pracą. Kształcenie szkolne powinno być dla dziecka pracą, a swobodne – zabawą” (tamże, s. 69). Kant uważa, że zastąpienie pracy zabawą lub zabawy pracą nie ma sensu; potrzebna jest harmonia między obiema czynnościami i wkomponowanie ich w porządek dnia. Dodaje: „Dziecko powinno się bawić, mieć godziny odpoczynku, ale też winno uczyć się i pracować” (tamże). Co więcej, rozdzielenie zabawy od pracy należy sukcesywnie uczyć i do niego przyzwyczajać. „Niezmienne szkodliwe jest przyzwyczajanie dziecka do traktowania wszystkiego jako zabawy. Musi ono mieć czas na odpoczynek, ale musi też mieć czas na pracę” (tamże, s. 70).

Po drugie, jednocześnie czas wolny nie powinien być, w opinii filozofa, wypełniony beztroską czy bezmyślną zabawą, ale zabawą zaplanowaną i użyteczną. Najwyżej ceni sobie zabawy, które prowadzą do wszechstronnego rozwoju i edukacji. Uważa, że „najlepsze są te zabawy, w których wraz z ćwiczeniem zręczności ćwiczą się także zmysły, np. miary oka, by umieć dokładnie ocenić odległość, wielkości i proporcje, by znaleźć położenie miejsc według stron świata, do czego przydatne jest słońce itd.” (tamże, s. 66–67). Do dobroczynnych zabaw Kant zalicza m.in. ciuciubabkę, grę w piłkę, ponieważ wymaga korzystnego dla zdrowia biegania, bąka, który w istocie naprowadził pewnego kapitana na odkrycie żyroskopu, huśtawkę (którą poleca również dorosłym) ze względu na ruch czy puszczenie latawców, gdyż uczy zręczności i umiejętności wykorzystania wiatru. Deprecjonuje natomiast lubiane przez dzieci hałaśliwe

⁹ Roger Cailliois wskazuje inny powód uznania dla Schillera niż wymienione – uznaje, że Schiller jest pierwszym, który podkreślił znaczenie gry dla historii kultury (1997, s. 140).

zabawy wykorzystujące np. trąbki i bębenki, ponieważ są uciążliwe dla innych (tamże, s. 67).

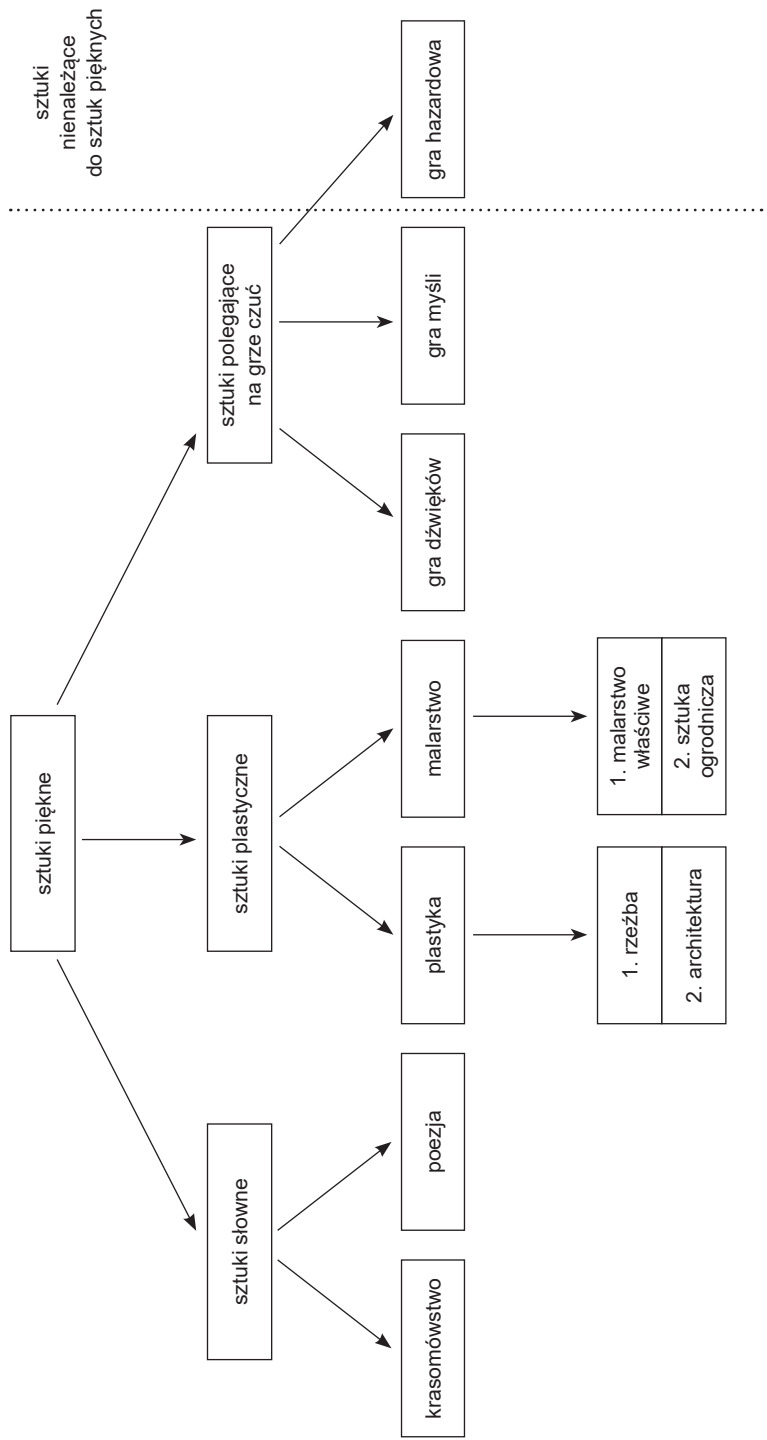
Po trzecie, wypowiada się na temat źródła upodobań w zabawie dzieci, które upatruje w naturze, oraz pewnych uniwersalnych prawideł ludycznych. „Zabawy dzieci mają zasięg ogólny. Znane w Niemczech, znaleźć można także w Anglii, Francji itd. U ich podstawy leży pewien naturalny pociąg dzieci, by, np. przy zabawie w ciuciubabkę, doświadczyć, jak można sobie poradzić, gdyby zabrakło im jednego zmysłu” (tamże). Filozof dostrzega zatem, że dzieci z natury są żądne podejmowania wyzwań, a zabawa w przystępny sposób je dostarcza.

Po czwarte, wpisuje zabawę – nadając jej szczególną funkcję pielęgnowania pogody ducha – w system wychowania dla dobra i Boga. Zabawa wprowadza wesołość i przynosi wolność potrzebną w chwilach troski czy zmęczenia. „Nie należy wesołego serduszka utrzymywać stale w surowości przymusu szkolnego – zastrzega Kant – gdyż szybko będzie przybite. Jak tylko zaczerpnie wolności, odżyje znowu. Służą do tego pewne zabawy, przy których dziecko cieszy się swobodą i stara się być lepsze w czymś od innych” (tamże, s. 84).

Po piąte wreszcie, zauważa, że tendencja do zabawy nie przemija wraz z upływem lat i dorośli również chcą się bawić, bowiem odnajdują w tym przyjemność. Różni ich jedynie forma zabawy, którą preferują. Jako przykład podaje grę w karty: „Dziwną rzeczą jest widok rozumnych ludzi siedzących często godzinami i tasujących karty. Wynika stąd, iż ludzie nie tak łatwo przestają być dziećmi. Bo w czymże ta gra jest lepsza od dziecięcej gry w piłkę? Dorośli wprawdzie nie jeżdżą na kijku, mają za to inne koniki (hobby)” (tamże, s. 70). Sam filozof zaś zdaje się podchodzić do aktywności ludycznej sceptycznie, traktując oddanie się szlachetniejszym czynnościom (takim jak nauka) jako właściwsze dla człowieka światłego.

Dopełnieniem tych poglądów mogą być myśli dotyczące gry ujęte na kartach *Krytyki władzy sądownictwa* (2004). Przede wszystkim należy zauważyć, że pojęcie gry Kant traktuje szeroko, nie wiąże jej wyłącznie bezpośrednio z zabawami opartymi na rywalizacji. Co prawda, nie podaje żadnej wiążącej definicji, jednak z kontekstu dzieła można wnioskować, że grę rozumie jako przejaw materialnej lub niematerialnej aktywności człowieka wytyczonej przez pewne ustalone reguły, której towarzyszy rodzaj szczególnej interakcji z otoczeniem, a daje się interpretować w kontekście działalności estetycznej. I choć obejmuje także gry w węższym rozumieniu (np. gry salonowe, hazardowe itp.), to do nich się nie ogranicza.

Kant sytuuje grę na tle podziału sztuk pięknych, którego strukturę przedstawia schemat 4. W przyjętej przez siebie klasyfikacji wyróżnia: 1) sztuki oparte na słowie, 2) sztuki plastyczne oraz 3) sztuki polegające na grze czuć. W pierwszej kategorii znajduje się krasomówstwo – rozumiane jako sztuka uprawiania pewnej czynności intelektu jako wolnej gry wyobraźni oraz poezja – będąca sztuką prowadzenia pewnej wolnej gry wyobraźni jako czynności intelektu. Drugą grupę nazywa sztuką wyrażania idei w naoczności zmysłowej. Wśród sztuk polegających na grze czuć wymienia grę dźwięków (przede wszystkim muzykę), grę myśli oraz grę hazardową, która jednak nie zalicza się ostatecznie do sztuk pięknych.



Schemat 4. Miejsce gry w sztukach pięknych według Immanuela Kanta

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kant, 2004, s. 252–276

Trzeba się zgodzić, że zabawa w odsłonach kolejnych dzieł różnych filozofów najczęściej jest wiązana z aktywnością dziecka, z dzieciństwem. Mniej poświęca się uwagi zabawom dorosłych. Nie inaczej jest w przypadku niemieckiego filozofa Fryderyka Fröbela¹⁰, nazywanego ojcem i prorokiem nowożytnego wychowania przedszkolnego.

Fröbel jest twórcą systemu wychowawczego, którego podstawowym elementem były ogródki dziecięce. W nich umiejscowił tzw. dary, czyli przedmioty stanowiące zabawki, których wartość kształcącą autor najwyższej cenił. Wśród nich wymienić można m.in. piłkę i różnego rodzaju klocki (Wołoszyn, 1997, s. 78–82).

Poglądy Fröbela na zabawę wyraża następujący cytat: „Zabawa, gra – to najwyższy stopień rozwoju dziecka, rozwoju człowieka w tym czasie; jest to bowiem swoboda, aktywne ujawnienie wnętrza, ujawnienie wnętrza płynące z konieczności i potrzeby tegoż wnętrza, co już określa sam wyraz *zabawa*. Zabawa jest najczystszy duchowym produktem człowieka na tym stopniu i jest zarazem wzorem i naśladownictwem całego życia ludzkiego, wewnętrznego, utajonego życia przyrody w człowieku i we wszystkich tworach; dlatego też rodzi radość, wolność, zadowolenie. Spokój w sobie i poza sobą, pokój ze światem. W niej tkwią i z niej tryskają źródła wszelkiego dobra; dziecię, które bawi się dzielnie, samorzutnie, spokojnie i wytrwale aż do fizycznego znużenia, wyrośnie z pewnością na dzielnego, spokojnego, wytrwałego człowieka, pracującego gorliwie i z poświęceniem dla dobra bliźnich i swojego własnego” (Bobrowska-Nowak, 1983, s. 400).

Jednak dobroczynne oddziaływanie zabawy nie zostało w pełni docenione przez wszystkich filozofów. Znany z afirmacji dyscypliny szkolnej Jan Fryderyk Herbart jawi się jako przeciwnik wprowadzania zabawy do szkół. Twierdzi, że „ściśle wyznaczone zadania, aby to lub owo zrobić aż do końca, lepiej zabezpieczają porządek od beładnej zabawy kończącej się zwykle nudą” (Wołoszyn, 1997, s. 121). Nie jest zresztą w tych poglądach odosobniony. Podobnie uważa rosyjski pedagog¹¹ Konstanty Uszyński, który podaje, że „uczyć bawiąc można tylko całkiem małe dzieci do siódmego roku życia, później nauka powinna już nabierać poważnego, właściwego jej tonu” (tamże, s. 192). „Uczynić pracę szkolną możliwie jak najbardziej interesującą dla dziecka – dodaje Uszyński – a nie przekształcić tej pracy w zabawę – to jedno z najtrudniejszych i najważniejszych zadań dydaktyki” (Bobrowska-Nowak, 1983, s. 426).

W 1938 roku powstało dzieło holenderskiego historyka Johana Huizingi; dzieło, na które powołują się do dziś niemal wszyscy piszący o zabawie naukowcy. *Homo ludens*, bo o nim mowa, można traktować jako rozprawę filozoficzną, ponieważ jest pierwszą kompleksową próbą określenia, czym jest w istocie zabawa i jaka jest natura człowieka bawiącego się – a więc dwa kardynalne i podstawowe zarazem pytania, jakie filozofia może postawić.

Przede wszystkim Huizinga, formułując określenie *homo ludens*, nazywa człowieka człowiekiem bawiącym się i w tym odnajduje sens jego istnienia. Tym

¹⁰ Spotykana jest również pisownia Froebel.

¹¹ Pedagogiczne poglądy na zabawę zostały obszerniej omówione w dalszej części pracy. Tu są jedynie wzmiankowane.

samym nawiązuje do takich koncepcji, jak arystotelesowski *homo ridens* – człowiek śmiejący się, czy *homo faber* – człowiek twórczy. Natura człowieka jest więc przemożnie związana z zabawą.

Samą zabawę określa jako czynność swobodną, którą odczuwa się jako „nie tak pomyślaną” i pozostającą poza zwykłym życiem, a która mimo to może całkowicie zaabsorbować grającego; czynność, 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; czynność przebiegającą w pewnym porządku według określonych reguł i powołującą do życia związki społeczne, które ze swej strony chętnie otaczają się tajemnicą lub przy pomocy przebrania uwydatniają swoją inność wobec zwyczajnego świata (Huizinga, 1985, s. 28). Odwołań do tej definicji można znaleźć wiele w publikacjach naukowych, także w niniejszej monografii.

Poszukując korzeni zabawy, Huizinga zauważa, że „każda zabawa coś oznacza. Jeśli aktywną zasadę, użyczającą zabawie swej istoty nazwiemy duchem, wówczas powiemy zbyt wiele; jeśli nazwiemy ją instynktem, to nie powiemy nic. Jakkolwiek byśmy to ocenili, zawsze ujawni się pewien niematerialny element samej istoty zabawy, ponieważ zabawa ma sens” (tamże, s. 12). Ważniejsze jest jednak to, że w ujęciu autora to zabawa jest źródłem kultury. Wszelka działalność kulturowa, a więc wierzenia i mity, wyprawy wojenne, poezja, sztuka, prawo czy filozofia, wszystkie te objawy szczególnie ludzkiej aktywności mają swój początek w zabawie. Wybrane fragmenty rozważań Huizingi zostały omówione szerzej w innych częściach tej publikacji.

Wraz z rozwojem nauki i wyodrębnianiem się jej kolejnych dyscyplin, zwłaszcza pod koniec XIX wieku, zagadnienie zabawy było poruszane na gruncie rozważań antropologicznych, socjologicznych, psychologicznych, pedagogicznych. Każdemu z nich niewątpliwie towarzyszyły założenia natury filozoficznej charakterystyczne dla danej nauki na tle jej ówczesnych uwarunkowań. Jednak rezultatom tych dociekań, zwłaszcza najdonioślejszym, poświęcono odrębne miejsce w rozprawie.

Choć byłoby niewątpliwie nieroztropnie próbować uogólniać poglądy filozoficzne na zabawę, ponieważ dotyczą rozważań prowadzonych przez tysiące lat, w różnych epokach, na tle rozmaitych uwarunkowań historycznych, gospodarczych, społecznych, we wszelakich kontekstach filozoficznych założeń (dziś chętnie powiedzielibyśmy – paradygmatach), wreszcie różne poświęcano miejsce zagadnieniu zabawy w traktatach, to wydaje się, że pewne myśli są wspólne lub przynajmniej wystarczająco częste i znacząco podkreślone, by można je było tu jeszcze raz przytoczyć i potraktować jako uwagi podsumowujące.

1. Powszechność zabawy. Poglądy filozoficzne na zabawę dają się wyłonić jako fragment większych całości rozważań na temat ludzkiej aktywności, której zabawa jest stałym elementem, bez względu na układ historycznych uwarunkowań charakterystycznych dla danej epoki ani na wartościowanie samej zabawy na tle ludzkiego życia.

2. Wychowawczy kontekst zabawy. Dość powszechnie uważano i uważa się, że zabawa stanowi element oddziaływania wychowawczego. Dlatego pożądanym jest zastanowienie się nad możliwościami umiejętnego włączenia zabawy

w system wychowania tak, aby spełniała normy i realizowała wartości tworzące dany system. Ten wniosek jest istotny, bowiem otwiera furtkę do dalszych rozważań prowadzonych głównie na gruncie pedagogiki, na temat uczenia się w zabawie.

3. Instrumentalne lub centralne pojęcie zabawy. Wielu z cytowanych tu autorów, choć wpisywało zabawę w swój system filozoficznych rozważań, zazwyczaj nadawało jej funkcję instrumentalną w wypełnianiu zadań i powinności powodowanych innymi, wyższymi wartościami. Te wartości mogą być różne, np. kształtujące lub hedonistyczne. Niemniej od takiego podejścia bywały również wyjątki, które sytuowały zabawę w centrum ludzkiej aktywności.

4. Zabawa dorosłych. Trudno wskazać teorie filozoficzne, które byłyby podstawą rozumienia właściwości zabawy dorosłych jako kategorii odrębnej od kategorii zabawy dzieci czy młodzieży. W tym sensie zabawa dorosłych wydaje się wyjątkowa jedynie ze względu na przynależność do szczególnej kategorii wiekowej i w niej (w tej kategorii) należy poszukiwać specyfiki zabawy dorosłych, nie zaś w kryteriach ontologii zabawy.

3. Zabawa w rozpoznaniu społeczno-kulturowym

Jednym z najbogatszym w opracowania dotyczące tematu zabawy obszarem namysłu naukowego jest ten, który wypełniają przedstawiciele nauk o kulturze i społeczeństwie. Jest to dziedzina o tyle ważna dla tej publikacji, że chociaż dyscypliny takie jak psychologia czy pedagogika również stanowią nieocenione źródło wiedzy o zabawie, to jednak uwaga jest w nich skupiona na zabawie dzieci bądź dzieci i młodzieży. W ujęciu społeczno-kulturowym natomiast w refleksji nad zabawą dominuje koncentracja na osobach dorosłych.

U podstaw rozważań nad zabawą w kontekście kultury zasadza się klasyczna już sentencja Johana Huizingi głosząca, że zabawa jest starsza od kultury. Na wstępie do swojego dzieła autor *Homo ludens* (1985, s. 11) wyjaśnia: „choćby pojęcie kultury może być ograniczone w sposób niedostateczny, zakłada ono w każdym razie istnienie jakiejś ludzkiej społeczności, zwierzęta zaś nie czekały wcale, iżby dopiero ludzie nauczyli je zabawy”. W dalszej części uzasadnia, że nawet zabawa zwierząt wykracza poza funkcje czysto biologiczne i fizyczne, co oznacza, że zabawa ma sens (coś oznacza).

Pozostawiając na marginesie rozważania dotyczące tego, co jest pierwotne, a co wtórne¹², w związku pomiędzy zabawą a kulturą niewątpliwie w kolejnych

¹² Roger Caillois pisze: „Ostatecznie pytanie, co było pierwsze – gry i zabawy czy struktura serio – okazuje się mało istotne. Wyjaśniać gry i zabawy, biorąc za punkt wyjścia prawa, zwyczaje i liturgię czy też wprost przeciwnie – wyjaśniać prawodawstwo, liturgię, zasady strategii, logiki czy estetyki postawą zabawową – to dwie opcje dopełniające się, równie płodne, jeśli tylko żadna z nich nie rości sobie praw do wyłączności” (1974, s. 372).

etapach rozwoju historycznego zachodzi ciągle uaktualniający się łańcuch przyczynowo-skutkowy. Z jednej bowiem strony zabawa wywołuje powstanie jakiejś kultury, z drugiej – kultura przyczynia się do wytwarzania nowych zabaw.

Zakładając sprzężenie między zmianami zachodzącymi w zabawie a rozwojem kultury, w której skład zabawa wchodzi, rodzi się pytanie o możliwości empirycznego określenia interesujących związków. Ryszard Kantor (2011, s. 35–38) proponuje listę czterech wskaźników, które mierzyłyby stopień ludyczności społeczeństw (kultur), przydatne w szczególności w odniesieniu do społeczeństwa konsumpcyjnego, które to czynniki warto przytoczyć i omówić.

Jako pierwszy ustanawia miejsce zabawy w danej kulturze, jej zasięg społeczny, czyli dla kogo jest dostępna, jakie obowiązują normy włączania w zabawę, kto powinien, a komu nie wolno się bawić. W społeczeństwie konsumpcyjnym nastawienie na przyjemność, w tym tę płynącą z zabawy, wydaje się wszechobecne. Zabawa przyjmuje rolę wiodącą w postępowaniu wielu ludzi, staje się dla nich wartością nadrzędną, kierującą ich życiem. Dostępność zabawy rośnie w tempie wykładniczym. Istnieje powszechna zgoda na korzystanie ze wszystkich osiągalnych form ludycznych, a nawet kształtuje się norma obowiązku zabawy. Hedonizm, niegdyś będący celem wąskich grup społecznych, dziś opanowuje całe rzesze ludzi. W hierarchii wartości i priorytetów zabawa lokuje się na coraz wyższym miejscu.

Drugim wskaźnikiem jest ilość zabawy, odnoszona do miary czasu poświęconego zabawie. Zgodnie z rangą przypisywaną zabawie powinno rosnać kwantum czasu jej dedykowanego. I w krajach wysoko rozwiniętych taka tendencja się utrzymuje. W Polsce zaś dopiero rozkwita. Stopa życiowa nie pozwala większości osób na beztrudne oddawanie się zabawie w takim zakresie, jaki wynikałby z przypisywanej jej wartości. Nasze społeczeństwo, jak twierdzi autor, dopiero stoi u wrót konsumpcyjnego raju. Jednak kierunek przemian jest już widoczny. Czas, czas wolny można poświęcić na rozmaite działania, także na zabawę. I tak się coraz częściej i powszechniej dzieje nie tylko wśród osób, które tradycyjnie mają tego czasu więcej.

Kolejnym wskaźnikiem jest liczba okazji do zabawy, liczba miejsc, form i sytuacji zabawowych. W społeczeństwie konsumpcyjnym szansa zabawienia się jawi się niemal na każdym kroku. Ilość przestrzeni ludycznych rośnie niewyobrażalnie. Tradycyjnie związane z wyższą kulturą, a więc traktowane poważnie, miejsca takie jak muzea, centra kulturalne czy galerie dziś oferują liczne formy ludycznej aktywności. Będące niegdyś ostoją wyższych cnót uniwersytety i szkoły włączają zabawę do swojego programu. Co więcej, coraz liczniej powstają nowe miejsca, które już w swych pierwotnych założeniach mają służyć zabawie. Najlepszym przykładem są centra handlowo-usługowe, gdzie przymiotnik „usługowy” nieodłącznie związany jest z propozycjami branży rozrywkowej. Place zabaw dla dzieci, kręgielnie, multikina, kasyna kuszą klientów wciągniętych w szaleństwo zakupów.

Wreszcie jakość zabawy, stanowiącą czwarty wskaźnik, należy rozumieć jako zespół czynników czy zjawisk, które odniesione do subiektywnych osądów bawiących się osób pozwalają określić, czy zabawę, w której uczestniczą, można nazwać „dobrą zabawą”. Jakość jest tu zatem przeciwwagą dla obiektywnego

oglądu z pozycji zewnętrznego obserwatora i uwzględnia opinie osobiste, subiektywne, których punkt odniesienia (rozumienie owej „dobrej zabawy”) jest indywidualny i zakorzeniony w prywatnym odbiorze badanej osoby, choć niewątpliwie uwarunkowany kontekstem czasowo-przestrzennych zmienności kulturowych, obowiązujących trendów i możliwości, o których była mowa wyżej.

Tadeusz Paleczny (2011, s. 22–24) zauważa przemiany zachodzące we współczesnej zabawie, które nazywa jej indywidualizacją. Pojęcie to nie oznacza jednak tego, że ludzie zaczynają bawić się w odosobnieniu, w samotności, ale pewien zespół zjawisk, które sprawiają, że zabawa może przybierać szczególne – indywidualne właśnie – formy, a które w pewnym sensie odznaczają się wyzbyciem się pewnych cech zabawy, które dotąd ją charakteryzowały. Można tu mówić o zatarcu się dotychczasowych terytoriów zabawy, instytucjonalnych form, ideologii towarzyszącej zabawie czy obiektywnego i powszechnego jej rozumienia. Zjawiska te autor nazywa deterytoryzacją, deinstytucjonalizacją, deideologizacją, subiektywizacją oraz prywatyzacją tożsamości uczestników zabawy.

Deterytoryzacja polega na zatarcu znaczenia dotychczasowych (tradycyjnych) przestrzeni ludycznych na rzecz nieuchwytnej i niematerialnej przestrzeni wirtualnej opartej na nowoczesnych technologiach, a rozpiętej pomiędzy siecią internetowych portali społecznościowych, komunikatorów, telefonii komórkowej oraz ich użytkownikami. W ten sposób tworzone są relacje ponad granicami geograficznymi czy administracyjnymi, kontakty interpersonalne przebiegają na nowych poziomach, bez wykorzystania miejsc typu boisko, plac zabaw czy klub. Fizycznie istniejące miejsca nie są potrzebne do zainicjowania zabawy i przestają pełnić funkcję integracyjną dla jej uczestników. Zabawa przenosi się do cyberprzestrzeni.

Deinstytucjonalizacja zabawy oznacza osłabienie znaczenia organizacji publicznych, zwłaszcza państwowych, dla urządzania i promowania zabawy. Obchody świąt państwowych, wielkie festyny, parady, pochody i imprezy zrzeszające tłumy należą w Polsce do przeszłości, a ich pozostałości mają raczej charakter formalny, mobilizujący jedynie nielicznych, urzędowo zmotywowanych pracowników administracji czy stosownych służb państwowych¹³. W podejmowaniu zachowań ludycznych ludzie odznaczają się większą swobodą i indywidualnymi preferencjami. Ciężar odpowiedzialności za inicjowanie zabawy – zdjęty z liderów politycznych, ale także coraz bardziej obcy przywódcom ruchów religijnych czy społecznych – rozprasza się na pojedyncze osoby. Rolę przewodniczenia w organizacji zabawy dla wszystkich próbują przejąć korporacje o komercyjnych pobudkach.

Deideologizacja zabawy rozumiana jest jako degradacja wpływów narodowych, etnicznych, religijnych na współczesny kształt zabawy. Dzisiejsza zabawa odcina się od sztywnych układów odniesienia, takich jak rasa, narodowość, przynależność do danej kultury czy cywilizacji. Odbywa się ponad podziałami, w imię bardziej złożonych, zindywidualizowanych systemów wartości. Przykładem może być sport i jego kibice – coraz więcej klubów piłkarskich traci swoją

¹³ Jest to zdanie autora, z którym można polemizować. Niewątpliwie na przestrzeni lat zmienił się charakter wielkich imprez masowych. Trudno jednak uznać, że należą one wyłącznie do przeszłości.

lokalną tożsamość, zatrudniając zawodników ze wszystkich możliwych zakątków świata, jednocześnie zyskując tam fanów. Kluby – nie tylko piłkarskie – stawiają na przyszłość ponadkulturową. Zresztą podobnie dzieje się w innych dziedzinach – najsłynniejsze karnawały przyciągają turystów z całego świata, tracąc swój regionalny koloryt i stając się rozrywką dla wszystkich. Zabawa przybiera charakter globalny, polaryzuje się i żeby odzyskać (czy może uzyskać na nowo) jej indywidualny, niepowtarzalny blask, należy podjąć samodzielne decyzje, bo wpływy grupowe tworzące jednoznaczną ideę zabawy zatraciły swą niedysiejszą moc.

Subiektywizacja zasadza się w założeniu płynącego z globalizacji upadku norm, wartości, autorytetów, z którego wynika brak punktu oparcia w upodobaniach zbiorowości dla indywidualnych decyzji o zabawie. Subiektywizacja powoduje wykraczanie z kręgu obiektywnej struktury i organizacji społecznej w obręb indywidualnych, uznaniowych wartości i preferencji. Odnosi się do wielowariantowości, omnipotencji wyboru zabawy, który jednak nie odbywa się w oderwaniu od obowiązujących trendów i mody.

Wreszcie prywatyzacja tożsamości uczestników zabawy oznacza przeciwdziałanie wywodzącym się z globalnych przemian procesom upowszechniania i ujednolicania zabawy, i polega na nadawaniu zabawie prywatnego, zamkniętego dla szerszego ogółu charakteru. Uczestnictwo w danej zabawie jest przynależne tylko „wtajemniczonym”, czyli nielicznie uprawnionym.

Kolejnym interesującym aspektem przejawów ludycznej aktywności człowieka zauważonym przez obserwatorów życia społecznego jest tzw. grywalizacja (czasem gamifikacja¹⁴), czyli nadawanie różnym działaniom społecznym walorów gry. Zjawisko polega na osiąganiu zamierzonych celów, do których przyczynić się mają jakieś grupy osób, poprzez wykorzystanie przyjemności i innych atrakcyjnych aspektów płynących z gier. Można zatem uznać, że grywalizacja należy do pewnych mechanizmów wpływu społecznego. Przykładem takich działań mogą być od dawna stosowane przez duże firmy chwyt marketingowe (Tkaczyk, 2012). Popularne jest stosowanie przez sieci handlowe kart dla klientów służących do zbierania punktów za zakupy. Punkty te pozwalają zdobywać atrakcyjne nagrody rzeczowe lub uprawniają do rabatów. Zwykła codzienna czynność dokonywania sprawunków staje się w konsekwencji zabawą, grą, mającą na celu osiągnięcie dodatkowych gratyfikacji. Podobnym zabiegiem są loterie dla osób, które zrobiły zakupy za odpowiednio wysoką sumę i wrzuciły swój paragon do urny lub też wręczanie upominków np. co setnemu klientowi sklepu.

Niezwykle przyjaznym polem dla grywalizacji jest Internet. Powszechne jest w przestrzeni portali społecznościowych wykorzystywanie haseł typu „Bijemy rekord lajków¹⁵ dla...” wśród osób, które chcą osiągnąć popularność jakiejś akcji, np. charytatywnej. Do osiągania kolejnych poziomów przyczyniają się zatem internauci, czyniąc to na drodze ustanawiania coraz to wyższych not – rekordów

¹⁴ Z ang. *gamification*.

¹⁵ Lajki – z ang. *like*, czyli polubienia, oznaczające okazanie aprobaty, przychylności, które w konsekwencji przyczynia się do zwiększenia popularności danej strony przez lepsze jej pozycjonowanie.

– w ilości polubień. Popularne są również obietnice głoszone przez autorów kanałów z filmami w serwisie *YouTube* co do przyszłych odcinków w stylu: „Jak będzie 1000 subskrypcji, to nagrywam odcinek specjalny”, lub też: „Jak będzie 500 lajków pod tym filmem, to będzie konkurs”. W konsekwencji widzowie starają się rozpropagować dany kanał wśród innych internautów w nadziei na jakieś wyjątkowe nagrody i profity.

Przewidywania co do rozwoju zjawiska gamifikacji sugerują, że jest to zjawisko nabierające siły i dynamiki. Na portalu poświęconym grywalizacji czytamy: „Najnowsze prognozy dla rynku gamifikacji wyraźnie wskazują, że grywalizacja nie jest tylko przemijającą modą, jakich wiele już było w biznesowym świecie. To stabilny, coraz mocniejszy trend”¹⁶. I dalej: „Zawarte w raporcie *Markets and Markets* prognozy przewidują, że rynek rozrośnie się z 421,3 miliona dolarów dziś do 5,5 miliarda dolarów w 2018 roku. Wskazuje na to na ogromny wzrost w skali rocznej – aż 67%. To świetny wynik i doskonała prognoza na przyszłość. Dotyczy to tak grywalizacji *stricte* biznesowej, jak i wszelkich innych jej typów. Nasze życie niebawem stanie się znacznie ciekawsze, ponieważ grywalizacja będzie wkraczać coraz pewniej w coraz to nowe dziedziny naszego życia”. W dalszej części tekstu autorzy zapewniają, że grywalizacja obejmie nie tylko takie obszary, jak rynek towarów i usług czy rynek pracy, ale np. pojawią się programy promujące zdrowy styl życia i zmianę negatywnych przyzwyczajeń.

Grywalizacja zawitała również do edukacji. Wykorzystywanie mechanizmów gier w szkoleniach biznesowych jest powszechne. Jak podaje wspomniany portal: „Gabe Zichermann, guru grywalizacji, twierdzi, że pracownicy, dla których praca jest frajdą, zwiększają swoją zdolność do przyswajania nowej wiedzy i zdobywania nowych umiejętności o 40%. Poczucie zabawy sprawia, że są bardziej zaangażowani, co bezpośrednio przekłada się na wysokie obroty, na jakich działają”¹⁷. Jak można zorientować się z innych artykułów zamieszczonych w cytowanym wyżej serwisie, grywalizacja w przyszłości zdominuje *mlearning*¹⁸. Jest też bardzo cenionym elementem kształcenia na poziomie wyższym w zachodnich uniwersytetach. Niemniej, zdaniem Pawła Tkaczyka (2012, s. 118 i n.), w polskiej szkole wciąż brakuje wdrażania innowacji na takim poziomie, jak to ma miejsce w innych krajach – prym wiedzie przywiązanie do starych sprawdzonych metod.

O edukacyjnym wpływie zabawy dowiadujemy się nie tylko w kontekście grywalizacji, lecz także z innych opracowań z zakresu socjologii i kulturoznawstwa. „Nie tylko władza polityczna i korporacyjna rozciągnęła swój zakres oddziaływania – to samo dotyczy władzy globalnej kultury popularnej, kultury edukacji poprzez zabawę, która znaczeniem przerosła tradycyjne instytucje edukacyjne” – peryoryzuje śmiało James Combs (2011, s. 105). A w innym fragmencie dodaje: „Rozrywkowy program nauki uczy nas przez zabawę i warunkuje nasze oczekiwania

¹⁶ Rynek gamifikacji rośnie i będzie rósł dalej, <http://grywalizacja24.pl/rynek-gamifikacji-rosnie-i-bedzie-rosl-dalej> (dostęp: styczeń 2016).

¹⁷ Grywalizacja zwiększa zdolność pracowników do uczenia się, <http://grywalizacja24.pl/grywalizacja-zwieksza-zdolnosc-pracownikow-do-uczenia-sie-o-40> (dostęp: styczeń 2016).

¹⁸ *Mlearning* – z ang. *mobile learning*, czyli uczenie się za pomocą smartfona.

wobec świata” (tamże, s. 94). Mary Flanagan (2010, s. 254) zaś twierdzi: „Gry, poczynając od gier planszowych, takich jak *Monopoly* czy *Life*, poprzez zabawę w dom dla lalek aż do doświadczeń sieciowych takich jak *Neopets* często stanowią doświadczenie społeczne. Gra pomaga nam definiować i reinterpretować normy społeczne, społeczne sytuacje oraz pamięć, tj. może służyć odtworzeniu pewnych wspomnień i przepracowaniu ich w celu odnalezienia sensu”.

Jednym z ważniejszych opracowań w socjologii dotyczących zabawy jest koncepcja Floriana Znanieckiego (1974). Wydaje się ona o tyle istotna, że zabawa stanowi w niej integralny, kluczowy element kształtowania się osobowości społecznej, a co za tym idzie motor napędowy postępowania człowieka w kontaktach społecznych. Na podstawie przeprowadzonych badań biograficznych¹⁹ Znaniecki wyróżnił tzw. ludzi zabawy (ich dokładniejsza charakterystyka znajduje się w dalszych fragmentach tekstu).

Większą część społeczeństwa Znaniecki nazywa ludźmi cywilizacyjnie normalnymi (1974, s. 304 i n.), gdzie za normalność cywilizacyjną człowieka uznaje jego skuteczne przystosowanie do cywilizacji, w której żyje, co oznacza, że, po pierwsze, człowiek działa zgodnie z normami tych systemów kulturalnych²⁰, w których uczestniczy, a po drugie, jego zachowanie się względem innych oraz zachowanie innych względem niego w środowisku społecznym kształtuje się w sposób normatywnie uporządkowany.

Wśród ludzi cywilizacyjnie normalnych Znaniecki wyodrębnia trzy typy osobowości społecznej: ludzi dobrze wychowanych, ludzi pracy i ludzi zabawy, których cechy są na tyle silnie wyróżniające czy wręcz unikatowe, że można je uznać za typy względnie czyste na tle pozostałych ludzi – ludzi przeciętnych, których osobowości społeczne łączą cechy wymienionych typów w różnych proporcjach.

Ludzie dobrze wychowani to tacy, którzy „całe dzieciństwo i młodość przeżyli pod wpływem przemożnych kręgów wychowawczych, albo wcale nie pracując w tym okresie, albo tylko »praktykując«, w przygotowaniu do właściwej pracy, i których zabawy w kręgach rówieśników znajdowały się też pod wychowawczą kontrolą” (Znaniecki, 1974, s. 138–139).

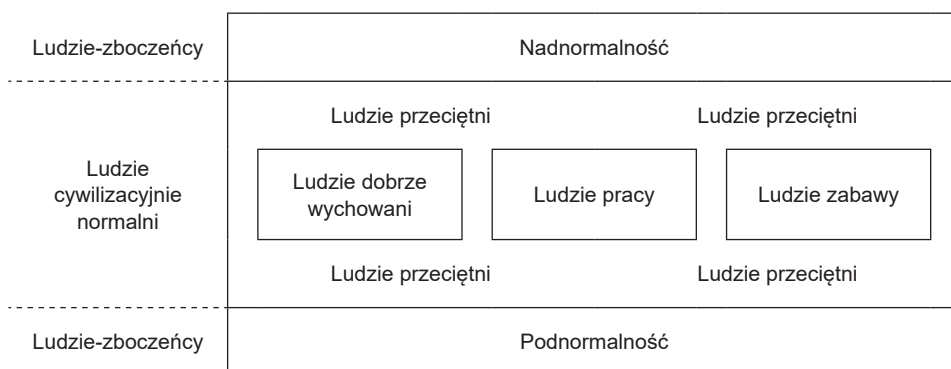
Ludzie pracy to tacy, których „okres wychowawczy trwał zbyt krótko i którymi kręgi wychowawcze zbyt mało się zajmowały, aby wywrzeć silny i trwały wpływ na ich przyszłość; natomiast okres pracy, przynajmniej pomocniczej, pod kierunkiem dorosłych, zaczął się wcześniej i trwał nieprzerwanie, mało pozostawiając czasu na zabawę z rówieśnikami” (tamże, s. 139).

¹⁹ Znaniecki uważał, że osobowość społeczna dostępna jest naukowemu poznaniu jedynie poprzez biografię społeczną (1974, s. 116), stąd w odniesieniu do „ludzi zabawy” Znaniecki mówi nie tylko o typie osobowości społecznej, lecz także o typie biograficznym (tamże, s. 137). Pojęcie „ludzi zabawy” jako typu biograficznego jest też stosowane przez innych autorów nawiązujących do pracy Znanieckiego (np. Golka, 2007a).

²⁰ Być może dziś lepszym przymiotnikiem byłby „kulturowy”. Słowo „kulturalny”, które podano za autorem, obecnie często ma atrybutywny charakter użycia (coś, co odznacza się wysokim poziomem kultury jest kulturalne; to, co odznacza się niskim poziomem kultury już kulturalne nie jest), podczas gdy słowo „kulturowy” ma raczej charakter dystrybutywny (mówi się o równoległym istnieniu wielu różnych kultur, których się nie wartościuje).

Ludzie zabawy to tacy, którzy „wprawdzie podlegali i wpływow wychowawczym, i później, być może, wpływow kręgów pracujących, lecz z jakichkolwiek powodów mogli znaczną część czasu spędzać w kręgach rówieśników bez kontroli starszych” (tamże).

Ludzie przeciętni zaś to tacy, u których „różne specyficzne dążności osobotwórcze, wyrobione przez różne rodzaje kręgów, kombinują się tak, że żaden rodzaj dążności nie uzyskuje przewagi” (tamże). Wzajemne relacje wymienionych kategorii prezentuje schemat 5.



Schemat 5. Typy osobowości społecznej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Znaniecki, 1974

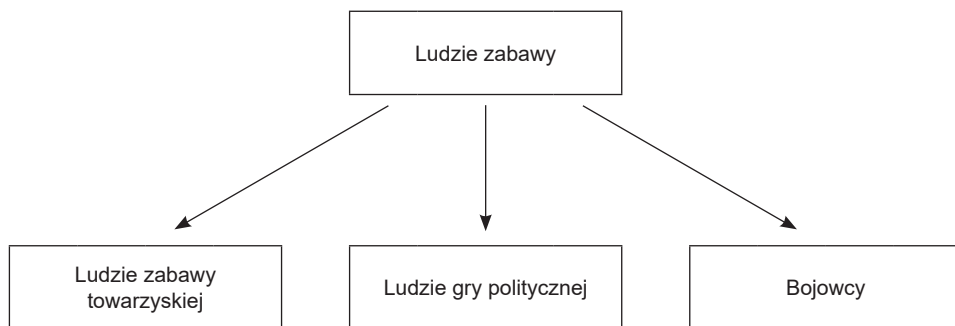
Poza granicami kategorii ludzi cywilizacyjnie normalnych Znaniecki dostrzega również ludzi, którzy nie podlegają pod żaden z wymienionych typów. Nazywa ich ludźmi-zboczeńcami, czyli ludźmi, u których występuje odchylenie od normy. To odchylenie (nazywane też nienormalnością) może przybrać jeden z dwóch kierunków: odchylenie w dół Znaniecki nazywa podnormalnością, a odchylenie wzwyż – nadnormalnością. Pierwszy przypadek zachodzi wtedy, gdy osoba nie jest w stanie stosować norm systemów kulturalnych, do których należy, bądź nie chce się przystosować do wymagań społecznych panujących w swoim kręgu, a swą rolę wypełnia „źle”, psując ustalony porządek. W drugim przypadku mamy do czynienia z nadnormalnością, czyli jednostką ponadprzeciętną, wybitną. Swoje role taki człowiek pełni lepiej, doskonale, przyczyniając się do rozwoju swojego kręgu społecznego.

Wracając jednak do podziału osobowości społecznej wśród osób cywilizacyjnie normalnych, należy podkreślić, że dla wyводу prowadzonego na kartach niniejszej pracy szczególne znaczenie ma wyodrębniony typ osobowości ludzi zabawy, któremu warto przyjrzeć się nieco bliżej.

Zdaniem Znanieckiego, w przeciwieństwie do ludzi dobrze wychowanych i ludzi pracy krąg zabawowy nie interesuje się ujęciem holistycznym człowieka, ale jedynie tym, co jednostka robi jako uczestnik zabaw i towarzysz. Ludzie zabawy nie uznają też zależności od osób z kręgu pozazabawowego. Jedynym autorytetem

jest ich własny krąg. „Typy biograficzne ludzi zabawy – podaje autor – występują w czystej postaci na dwóch krańcach drabiny społecznej: u rozpieszczonych jednostek klasy bardzo zamożnej, których wychowania krąg rodzinny poważnie nie traktował, oraz u tych jednostek proletariatu, które wcześniej wyzwoliły się od pracy pod wpływem kręgów zabawowych, zdobywając środki utrzymania z rabunku, oszustwa, prostytucji, niektórych form sztuki odtwórczej, sportu, pewnych rodzajów polityki, niekiedy zawodowej służby wojskowej” (tamże, s. 263). Choć autor nie pisze tego wprost, można mniemać, że większość cech człowieka zabawy, jakiego kreśli, jest przywarami, negatywnie odbieranymi przez resztę społeczeństwa. Z jednej strony wskazuje osoby rozpieczone i niepoważnie traktowane za młodu przez wychowawców, z drugiej – zaniedbanych ludzi wchodzących na drogę przestępstwa.

Znanięcki wśród ludzi zabawy wyróżnia trzy dalsze typy: ludzi zabawy towarzyskiej, ludzi gry politycznej oraz bojowców (patrz – schemat 6).



Schemat 6. Ludzie zabawy według Floriana Znanięckiego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Znanięcki, 1974, s. 271 i n.

Pierwszą kategorię stanowią ludzie zabawy towarzyskiej, dojrzewający w takich kręgach, które nie przywiązują szczególnej uwagi do tworzenia i umacniania grup społecznych i bawią się najczęściej w czynności o charakterze niespołecznym (choć niewątpliwie wykonywane w towarzystwie), jak np. przedstawienie teatralne. Ludzie gry politycznej organizują swoje życie wokół grupy społecznej o pokojowym charakterze. Zabawie towarzyszy budowanie składu, struktury i organizacja funkcjonowania takich grup²¹. Natomiast bojowcy, podobnie jak ludzie gry politycznej, są zainteresowani budowaniem grupy, ale mają antagonistyczny stosunek do nie swoich grup i są zorientowani na ich zwalczanie.

Niezależnie od poglądów Znanięckiego James Combs (2011, s. 194) wprowadza pojęcie osobowości zabawowej. Określa ją następująco: „Niewątpliwie taki człowiek musi lubić świętować i musi definiować sens życia w kategoriach

²¹ Przykładem współczesnym tego typu zachowań jest, być może, tzw. *clubbing*, który Janusz Gajda (2009) traktuje jako nobilitującą formę życia towarzyskiego młodzieży, a kluby w kategorii popularnego miejsca spotkań towarzyskich wymieniane są wśród młodych osób na trzecim miejscu zaraz po imprezach domowych, kawiarniach i koncertach, a przed pubami i baremi (tamże, s. 105).

przyjemności. Uważa, że ludzie w ogóle są lepsi wtedy, gdy nie biorą siebie zbyt poważnie, a za to mają świetne i nieograniczone poczucie humoru oraz dobrą wolę. Osobowość zabawowa umie zachowywać równowagę pomiędzy pragnieniem zabawy apollińskiej i dionizyjskiej, czerpie przyjemność zarówno z rozrywek umysłowych, jak i cielesnych, i zdaje sobie sprawę, że rozwiązanie problemu intelektualnego lub inteligentna rozmowa są nie mniej fajne niż rozkosze fizyczne czy figlarna wymiana żartów. Osobowość zabawowa dysponuje dobrze rozwiniętą wrażliwością estetyczną związaną z przekonaniem, że sztuka jest najwyższą formą zabawy, a kultywować należy tyleż sztukę życia, co sztukę doceniania piękna". Można na podstawie tej deklaracji stwierdzić, że bardziej współczesna, bo sformułowana w kilkadziesiąt lat po publikacji Znanieckiego, koncepcja Combsa albo charakteryzuje typ, który bardziej odpowiada typowi mieszanemu (według nomenklatury Znanieckiego – przeciętnemu), albo też obecnie ludzie zabawy odznaczają się nieco innym profilem osobowości. Choć można wskazać podobieństwa obu prezentowanych stanowisk, to jednak charakterystyka Combsa, poprzez nadanie osobie o cechach zabawowych m.in. wrażliwości na estetykę czy szacunku dla wysiłku intelektualnego, bliższa jest ludziom dobrze wychowanym niż ludziom zabawy według Znanieckiego.

W pracach dotyczących zabawy w kontekście społecznym i kulturowym można odnaleźć – jak w żadnej z innych dyscyplin naukowych traktujących o tym zagadnieniu – próbę odpowiedzi na pytanie o przyszłość zabawy. Znaczącą w tym obszarze rozważań pozycją jest *Świat zabaw: narodziny nowego wieku ludycznego* autorstwa Jamesa Combsa (2011, s. 36–37), który swoje przemyślenia sformułował w trzech zasadniczych тезach:

1. Dokonując przeglądu historycznych i socjologicznych uwarunkowań, można zaobserwować, że współczesny stosunek do zabawy zmienił się – zabawa zyskała na wartości, bogatsza jest wiedza o niej, a nade wszystko zmieniła się postawa społeczeństwa wobec postawy, które jak nigdy dotąd chce się bawić.

2. Uwzględniając wzrost ilości czasu wolnego, a także ilości energii i pieniędzy, które ludzie są w stanie i gotowi wydać na rozrywkę, można powiedzieć o powszechności zabawy. Społecznie tworzone okazje, szanse zabawy stały się dostępne dla większej liczby osób niż kiedykolwiek w historii.

3. Próbuując spojrzeć w przyszłość i przewidując dalszy rozwój cywilizacji, można przypuszczać, że skala znaczenia, wartości, różnorodności zabawy będzie rosła, a nadchodzące lata zyskają miano wieku zabawy.

Combs (tamże, s. 75–76) zauważa dwie dopełniające się tendencje. Po pierwsze, wiek XX wypracował powszechne przekonanie, że człowiekowi przysługuje wolność zabawy, co oznacza, że każdy ma prawo poświęcić swój czas na dowolną zabawę, zgodną ze swoimi upodobaniami i preferencjami, a próbę ukrócenia tej wolności uważa się za niedopuszczalną ingerencję w prywatne sprawy. Po drugie jednak, jednocześnie stopniowo pojawił się obowiązek zabawy. Ponieważ zabawie przypisuje się pozytywne oddziaływanie i, podobnie jak zdrowie czy pieniądze, traktuje się ją w kategoriach dobrostanu, do którego warto dążyć, toteż oddając się jej, człowiek wypełnia zobowiązanie, by wieść dostatnie i szczęśliwe życie. Podobnie jak do pracy, człowiek jest zobligowany do zabawy,

ponieważ i jedna, i druga stanowią źródło ekspresji oraz samorealizacji (tamże, s. 80). A człowiek nie będzie „wewnętrznie spełniony” czy „zrealizowany”, jeśli nie uda mu się ziszczyć swoich aspiracji i choćby najbliższych zainteresowań.

Tym samym Combs zauważa coś, co nazywa zasadą determinacji zabawy (tamże, s. 82), a samą zabawę łączy z hierarchią potrzeb. Bo bez względu na rodzaj prowadzonej działalności – pracę, grę na giełdzie czy w kasynie – podstawową jej pobudkę stanowi nadzieja na samorealizację: „jestem kimś, ponieważ odniosłem sukces nabywczy i liczę, że będę naprawdę kimś, gdy zdobędę już pozycję pozwalającą na nieustanną bezproduktywną zabawę” (tamże, s. 102).

W świetle lektury słów Combsa można uznać, że jakkolwiek zabawa wkracza na coraz to nowe terytoria ludzkiego życia, to jej treść w ostatecznym rozrachunku wydaje się nieco pusta. Zabawa, którą opisuje autor, robi wrażenie powierzchownej iluzji, podejmowanej jedynie dla podtrzymania właściwego wizerunku uczestników, a nie wynikłej z faktycznej skłonności czy potrzeby wejścia w nie-realny świat zabawy. Jeśli uznać za Combsem, że współczesny wiek zabawy zrodził wśród ludzi pewien szczególny rodzaj moralności, to trudno dopatrzeć się w tej moralności źródeł wartości wychowawczych, które w ocenie m.in. Hesse-na (1997), Kamińskiego (1948) czy Okonia (1987) daje zabawa. Pojawienie się w społeczeństwie moralności zabawy Combs wiąże z umocowaniem jej w zachowaniach przypisujących zabawie dobroczynny wpływ (2011, s. 76). Moralność zabawy, w przeciwieństwie do znanej z przeszłości tendencji do odroczenia nagrody czy też wstrzemięźliwego i umiarkowanego z niej korzystania, uzasadnia spontaniczne, nieplanowane „poddawanie się” chwili, które upoważnia do ulegania impulsom ciągłych imprez, niemiarkowaniu się w spożyciu alkoholu, szaleństwu zakupów, nagłym, beztroskim wyjazdom itp. Co więcej, moralność zabawy traktuje tych, którzy jej nie respektują, jako osoby bez inicjatywy, pomysłu, wymaganej brawury, którzy nie są *trendy*. „Jeśli nie jesteś zabawowy, nie umiesz się bawić, coś jest z tobą nie tak” (tamże, s. 125).

Warto tu równolegle przytoczyć rozważania polskiego socjologa Mariana Golki (2007), który w artykule *Czy koniec „człowieka zabawy”?* stawia podobne jak Combs pytania o przyszłość zabawy. Pozornie, bo jedynie na podstawie tytułów wspomnianych tu opracowań, stanowiska obu badaczy stoją w opozycji do siebie. Pierwszy zwiastuje bowiem narodziny nowego wieku ludycznego, zaś drugi sugeruje kres człowieka zabawy. Jednak dokładniejsza lektura pozwala zauważyć wiele analogii pomiędzy oboma rozważaniami nad zaobserwowanymi tendencjami ludycznymi we współczesnym świecie. Golka, wieszcząc zmierzch ludzi zabawy, wyraźnie odnosi go do przeobrażeń kulturowych, w których rozszerzanie się wpływów rozrywki na coraz to nowe obszary codziennego życia odbywa się kosztem kurczącej się roli zabawy. Przy okazji tych rozważań po raz kolejny powraca pytanie o zakres definicyjny terminu „zabawa” i jemu pokrewnych, bowiem to, co dla Combsa jest światem zabawy, u Golki jest światem rozrywki. Natomiast tendencja obserwowanych zmian jest podobna. Ekspansja zabawy toczy się przede wszystkim na płaszczyźnie medialnej, widocznej dla jakiejś publiczności²².

²² Obszernie opisuje te zjawiska Neil Postman (2002).

Ale jest to zabawa na pokaz, wykreowana dla osiągnięcia dość powierzchownych celów chwilowego zaspokojenia zachcianek i przyjemności. Trudno w tym kontekście obronić tezę, że mowa tu wciąż o tej samej zabawie, która zakłada wytworzenie wtórnej rzeczywistości tak odrębnej od realnego świata; trudno też mówić o rzeczywistym włączeniu się uczestników w ten świat, skoro niczym nie różni się on od codzienności. Wyodrębnienie czasoprzestrzenne zabawy z innych czynności jest postulatem, co do którego są zgodni wszyscy autorzy cytowanych niejednokrotnie na łamach niniejszej pracy definicji. Zatem zabawa, jaką przepowiada Combs, jest zdecydowanie bliższa temu, co zostało wcześniej określone terminem „rozrywka”.

W dyskusję na temat przyszłości zabawy włączają się także inni badacze (np. Surdyk, 2008; Szeja, 2008), którzy we poszerzaniu oferty, z jakiej mogą korzystać osoby chcące się bawić, upatrują niesłabnącą siłę zabawy. Nowoczesne technologie, coraz to nowe pomysły, inicjatywy, powstawanie nowych miejsc proponujących nieznane wcześniej formy zabawy mają tu być przesłanką do tezy, że przyszłości zabawy można oczekiwać z optymizmem i nadzieją.

Futurologia zabawy, choć, być może, powinna raczej nosić miano futurologii rozrywki, jest jednakże bardzo cennym (w sensie poznawczym) zwiastunem nadchodzących zmian. Bez względu bowiem na to, jak dalece współczesna zabawa odbiega czy też odbiega od kształtu, jaki opisywał Huizinga i inni badacze, i zbliżyła się do rozrywki, należy pamiętać, że jednoznaczne granice definicyjne obu pojęć (zabawa i rozrywka) są niemożliwe do wytyczenia, subiektywny odbiór tych samych zachowań może być skrajnie różny i to, co wydaje się niekiedy pustą rozrywką, w rzeczywistości jest zabawą w pełni tego słowa znaczeniu. Dlatego warto rozważyć hipotezę mówiącą, że nastaje epoka, w której nad ludzkim życiem dominować będzie wzorzec postawy ludycznej, choćby i w nowej, odmienionej formule. Zwłaszcza dla pedagogiki niesie to istotne konsekwencje, zmusza do zastanowienia nad takim projektowaniem szeroko rozumianej edukacji, które pozwoli pielęgnować wszystko to, co współczesna zabawa zachowała, a w opinii badaczy rodzi wartościowe konsekwencje wychowawcze, kształceniowe itp., a jednocześnie w rozsądny sposób przeciwdziałać temu, co wydaje się szkodliwe.

4. Zabawa w pedagogice kultury fizycznej

Zabawa odgrywa znaczącą rolę w pedagogice kultury fizycznej. W obrębie jej zainteresowań znajdują się zwłaszcza zabawy ruchowe. Roman Trześniowski (1983, s. 154–160) na podstawie charakteru i odmienności treści wyróżnia następujące rodzaje zabaw ruchowych:

- Zabawy ze śpiewem – najczęściej stosowane wobec dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Rozwijają poczucie rytmu, umuzykalnienie i koordynację ruchową. Ruch w tych zabawach nie stanowi *clue* aktywności, jest raczej

stonowany i mało intensywny. Jego wartość polega na zharmonizowaniu go z rytmem i tempem piosenki.

- Zabawy orientacyjno-porządkowe – również stosowane wobec najmłodszych grup wiekowych. Ich istotą jest podporządkowanie ruchów ciała i innych czynności ustalonym znakom i sygnałom. Wymagają uwagi, precyzji i skupienia. Sprzyjają kształtowaniu szybkiej i celowej reakcji oraz dobrej orientacji. Ich charakter jest dostosowany do postawionych zadań wychowawczych. Polegają np. na zajmowaniu miejsc w określonym porządku, reakcji na sygnalizację świetlną lub symboliczną, wykonywaniu ustalonych czynności na znak itp., zawsze jednak przyjmując przystępną formę zabawy. Bardziej niż kształtowaniu sprawności fizycznej służą opanowaniu kontroli swoich ruchów, ewentualnie zwinności, zręczności lub szybkości.

- Zabawy na czworakach – także wykorzystywane w toku zajęć z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Pozycja ciała na czworakach sprzyja kształtowaniu postawy, w tym fizjologicznych krzywizn kręgosłupa, wzmacnia aparat kostno-stawowo-więzadłowy i rozwija niektóre cechy motoryki – zwłaszcza siłę. Dobry nastrój, który zwykle tym zabawom towarzyszy, a także psychiczne odprężenie dopełniają wychowawczych wartości zabaw.

- Zabawy bieżne – stanowią najczęstszą i podstawową formę aktywności fizycznej dzieci i młodzieży, ale stosowane mogą być właściwie w każdym wieku – od dzieciństwa do późnej starości. Przyjmują różne postacie, a ich cechą wspólną jest bieg jako motor napędowy zabawy. W zależności od rodzaju czynności (zwykle wszechstronnie) kształtują takie cechy motoryki, jak szybkość, sprawność, zręczność, zwinność, wytrzymałość. Ponadto w sferze charakteru korzystnie wpływają na ambicję, wytrwałość, umiejętność współdziałania w zespole oraz odpowiedniego zachowania w czasie współzawodnictwa i walki.

- Zabawy i gry rzutne – będące w kręgu zainteresowań nie tylko dzieci i młodzieży, ale także osób dorosłych i starszych. Polegają przeważnie na rzucaniu różnymi przedmiotami – najczęściej piłką – do celu lub na odległość. Sprzyjają kształtowaniu się siły, szybkości, koordynacji ruchowej i wzrokowo-ruchowej. Często przyjmują postać gier drużynowych.

- Zabawy skoczne – uniwersalne zabawy polegające na konieczności odebrania ciała od podłoża, które w zależności od stopnia trudności mogą być stosowane w różnym wieku. W bardziej zaawansowanych wersjach wykorzystuje się różne przyrządy lub przeszkody²³. Zabawy skoczne sprzyjają wzmacnianiu stawów kończyn dolnych, zwłaszcza skokowego i kolanowego. Pomagają w rozwijaniu koordynacji ruchowej oraz w utrzymywaniu równowagi.

- Zabawy i gry kopne – będące przedmiotem zainteresowania głównie chłopców i mężczyzn. Obejmują przede wszystkim gry z piłką, choć występują również inne. Polegają na kopaniu, żonglowaniu, przesuwaniu nogą, podbijaniu itp. Sprzyjają ćwiczeniu sprawności kończyn dolnych, siły, szybkości, często wytrzymałości.

²³ Popularność w ostatnich latach zyskuje *parkour*, czyli rodzaj aktywności fizycznej uprawianej głównie przez młodych mężczyzn, często w przestrzeni miejskiej, polegający na jak najprostszym i jak najszybszym pokonywaniu przeszkód znajdujących się na drodze.

Zabawy ruchowe mogą przybrać postać bardziej zorganizowaną, zmierzającą w swojej strukturze, a także pod względem stopnia trudności ku rywalizacji czysto sportowej. W tab. 7 przedstawiono cztery kategorie aktywności ruchowej: od zabaw i gier ruchowych poprzez gry drużynowe do gier sportowych, wraz z charakterystyką uwzględniającą cechy organizacyjne i specyfikę aktywności uczestników oraz przykłady.

Tabela 7. Charakterystyka porównawcza zabaw ruchowych, gier ruchowych, gier drużynowych i gier sportowych

	Zabawa ruchowa	Gra ruchowa	Gra drużynowa	Gra sportowa
Charakterystyka	– dowolna liczba ćwiczących, – reguły jednakowe dla wszystkich, – masowość, – współzawodnictwo indywidualne, – podział na role, – naturalne formy ruchu, – oceniana jest poprawność wykonania	– podział na równe zespoły, – przepisy jednako- we dla wszystkich, – współzawodnictwo zespołowe, – wszyscy wykonują te same ruchy, – ruchy wyuczone, złożone koordyna- cyjnie, – oceniane są do- kładność i szyb- kość	– podział na dwie równe drużyny, – przepisy z możli- wością modyfikacji w zależności od wieku, umiejęt- ności itd., – współzawodnictwo zespołowe, – funkcje zmienne na boisku, – elementy techniki i taktyki, – oceniany jest wy- nik, czyli skutecz- ność	– podział na równe zespoły, – przepisy ustalone przez międzyna- rodowe federacje danej gry, – współzawodnictwo zespołowe, – ściśle określone funkcje i zadania na boisku, – ruchy wyuczone, specjalizacja tech- niczna i taktyczna, – oceniany jest wynik, czyli skuteczność
Przykłady	karuzela, berek, powódź, piłka w półkolu, gorąca kula itp.	wyścigi rzędów, zbiórka według kolorów, kulawe lisy, piłka w kole, koszenie trawy itp.	kwadrat, palant, piłka graniczna, piłka bramkowa, dwa ognie, cztery ognie, podaj dalej itp.	koszykówka, siatkówka, piłka ręczna, piłka nożna, rugby, hokej na trawie itp.

Źródło: Król-Zielińska, Bronikowski, 2008, s. 72.

Wychowanie fizyczne jako zorganizowany proces dbałości o stan kultury fi- zycznej i zdrowia, będący w centrum zainteresowania pedagogiki kultury fizycz- nej, dotyczy przede wszystkim osób podległych instytucjom formalnym, w których to wychowanie jest realizowane, tzn. głównie szkołom, przedszkolom, uczelniom wyższym. Oznacza to, że wychowanie fizyczne w formie planowego programu kształcenia obejmuje zwłaszcza dzieci i młodzież (szkolną i akademicką), a ra- czej nie osoby dorosłe. Jednak pedagogiczna refleksja i praktyka szeroko rozu- mianej edukacji fizycznej nie ogranicza się wyłącznie do lekcji wychowania fizycz- nego. Na przykład zdarza się, że osoby dorosłe uprawiają sporty wyczynowe, co również jest przedmiotem zainteresowania pedagogiki. Jednak bliższy (niż pro- fesjonalny sport) związek z zabawą dorosłych, o której traktuje ta rozprawa, ma zjawisko określane mianem rekreacji fizycznej.

Jednocześnie należy podkreślić, że rekreacja fizyczna nie jest w biegu ży- cia człowieka dorosłego kategorią nową, pojawiającą się dopiero po ukończeniu

szkoły. Przeciwnie, niejednokrotnie dotyczy dzieci i młodzieży, a nawyki aktywnego spędzania czasu ukształtowane we wcześniejszych latach często są rozwijane w dorosłości. Jednak o ile w przypadku osób uczęszczających do szkoły czy na uczelnię rekreacja fizyczna jest realizowana równolegle do lekcji wychowania fizycznego (a więc często jest podejmowana jako aktywność dodatkowa, uzupełniająca), o tyle u osób dorosłych niejednokrotnie zajmuje miejsce centralne w kontekście aktywności fizycznej, będąc jedyną tego typu działalnością.

Termin rekreacja²⁴ pochodzi od łacińskiego *recreatio* – oznaczającego „powrót do zdrowia i sił” oraz *recreare* – „odtworzyć”, „uzdrowić” (Osiński, 2011, s. 90). Wokół pojęcia rekreacji fizycznej pojawiło się wiele innych, bliskoznacznych, np. rekreacja ruchowa, sport dla wszystkich, sport wypoczynkowy, sport czasu wolnego, sport masowy, sport rodzinny (tamże). Dla lepszego rozeznania w tym, jak rozumiana jest rekreacja, warto przyjrzeć się jej formom, które zostały wraz z przykładami przedstawione w tab. 8.

Tabela 8. Formy rekreacji

Formy rekreacji		
sportowe	turystyczne	hobbystyczne
sporty rekreacyjne (np. golf, tenis, aerobik, jazda konna, pływanie, siatkówka plażowa, badminton)	turystyka aktywna (np. piesza nizinna i górską, rowerowa, narciarska, żeglarska, kajakowa)	amatorska działalność wytwórcza, wędkarstwo, myślistwo, grzybobranie
towarzyskie	kulturalno-rozrywkowe	wirtualne
tańce, gry i zabawy towarzyskie, zabawa w dyskotekę, <i>clubbing</i> , gra w kęgle, bilard, brydż	amatorska twórczość artystyczna, pobyt w parku rozrywki, parku tematycznym, wesołym miasteczku	interaktywne gry internetowe (np. <i>Second Life</i>), gry komputerowe, gry na konsolę PS (<i>Play Station</i>)

Źródło: Winiarski, 2011, s. 16.

W każdej z wymienionych w tabeli form rekreacji można odnaleźć zabawy i gry, nawet jeśli jako przykłady nie zostały przez autora wpisane do tabeli. Wewnątrz kategorii sportowej odnaleźć można wszelkie gry indywidualne i zespołowe, w których rozgrywane są zawody sportowe. Grupa form rekreacji turystycznej zawiera m.in. gry GPS, *geocaching*²⁵ czy gry miejskie. Wśród hobbystycznych form rekreacji znajdują się zapewne wszystkie zabawy związane z różnego rodzaju wytwórczością i hobby, np. działalność bractw rycerskich czy klubów miłośników latawców. Najbogatsza w zabawy wydaje się kategoria form towarzyskich. Oprócz wymienionych w tabeli można dodać wszelkie gry karciane i planszowe

²⁴ To właśnie w kontekście pedagogiki kultury fizycznej termin „rekreacja” znalazł najpełniejsze merytoryczne rozwinięcie.

²⁵ *Geocaching* to zabawa w poszukiwanie skarbów za pomocą odbiornika GPS. Ideą przewodnią jest znalezienie ukrytego wcześniej w terenie pojemnika (nazywanego *geocache*) i odnotowanie tego faktu na specjalnej stronie internetowej. *Geocaching* jest zabawą międzynarodową kierowaną do poszukiwaczy przygód w każdym wieku (*Geocaching*, <http://www.geocaching.pl>, dostęp: marzec 2015).

czy też zabawy biesiadne itp. Formy kulturalno-rozrywkowe zdają się w największym stopniu dotyczyć przemysłu rozrywkowego i działalności centrów kulturalno-rozrywkowych, do których można zaliczyć m.in. coraz częściej pojawiające się krainy zabaw w galeriach handlowych, lunaparki, „figloraje”, eksperymentaria, ale także atrakcje o charakterze zabawowym będące częścią oferty muzeów, ogrodów zoologicznych itp. Wreszcie coraz bardziej obecna we współczesnym świecie rzeczywistość wirtualna oferuje niezmierzone bogactwo zabaw i gier.

Choć powyższy przegląd nie wyczerpuje zapewne wszystkich możliwych form rekreacji, a wyłonione przez autora kategorie powstały bez jakiegoś wyraźnego kryterium, przytoczona typologia pozwala rozeznaczyć się w wachlarzu możliwości, jakie daje współczesna rekreacja człowiekowi dorosłemu, a także stwarza możliwość zorientowania się, jak blisko w swej istocie leżą rekreacja i zabawa.

Zresztą pokrewieństwo zabawy i rekreacji zostało już udokumentowane na kartach literatury naukowej. Wiesław Osiński podaje, że „rekreacja fizyczna obejmuje różnorodne indywidualne i zorganizowane formy aktywności fizycznej podejmowane w czasie wolnym i ukierunkowane na poprawę zdrowia, sprawności fizycznej i postawy ciała oraz dla odnowy sił fizycznych i psychicznych, poprawy samopoczucia, radości i zadowolenia” (Osiński, 2011, s. 91). Przy tym za immanentne cechy każdej formy rekreacji przyjmuje dobrowolność, bezinteresowność i przyjemność wynikającą z jej uprawiania (tamże), co ewidentnie przypomina przymioty zabawy. Maria Kwilecka i Zuzanna Brożek wskazują na ścisły związek rekreacji z zabawą (2007, s. 179–186).

5. Zabawa w pedagogice czasu wolnego

Aleksander Kamiński (1965, s. 69–70) czas wolny zdefiniował jako czas, który jest wolny od podstawowej pracy zawodowej, a u uczniów i studentów od zajęć szkolnych i uczelnianych; od nadliczbowej (lub dodatkowej) pracy zawodowej, a u uczniów i studentów od odrabiania zadań domowych, przygotowania do zajęć itp.; od dojazdów do pracy, szkoły lub uczelni; od zaspokajania elementarnych potrzeb organizmu; od obowiązków domowych i rodzinnych; oraz od uczelnianego kształcenia się pracujących.

Jak łatwo zauważyć, granice wyodrębniające czas wolny od pozostałej części budżetu czasu są umowne i niejednoznaczne. Czy rodzic, idąc z dzieckiem na spacer, wypełnia obowiązki rodzinne, czy realizuje swój czas wolny? Czy zajęcia w ramach szkolnych kółek zainteresowań dotyczą bardziej obowiązków szkolnych, czy rozwoju indywidualnych zainteresowań uczniów? Pozostawiam te pytania nierozstrzygnięte, wskazując jedynie arbitralność i subiektywność osądu, co czasem wolnym jest, a co nie jest²⁶.

²⁶ Próba uporządkowania definicyjnego jest wprowadzenie pojęcia „czasu na wpół wolnego”, który obejmuje działania mające cechy zarówno czynności wolnoczasowych, jak i innych.

Wraz z rozwojem naukowej myśli o wychowaniu czas wolny znalazł się w obszarze zainteresowań pedagogów – dotyczy to zwłaszcza dociekań na gruncie pedagogiki społecznej. Opracowania teoretyczne w tym zakresie wystarczyły do wyodrębnienia subdyscypliny naukowej – pedagogiki czasu wolnego. Jest ona rozumiana jako dział pedagogiki, w którego centrum zainteresowań znajduje się wychowanie do czasu wolnego. Bada sposoby spędzania czasu wolnego i tworzy zalecenia o charakterze normatywnym (tzn. wartościuje formy spędzania czasu wolnego, odnosząc je do celów wychowania i uczenia się) i metodycznym (tzn. opracowuje wskazówki praktyczne, mające na celu usprawnienie procesów wychowania i uczenia się w kontekście czasu wolnego).

Formułując pedagogiczną perspektywę, która pozwoliłaby na przyjrzenie się czasowi wolnemu, Kamiński wyróżnił trzy zasadnicze treści wypełniające czas wolny, obecnie nazywane powszechnie funkcjami czasu wolnego. Są to: 1) odpoczynek, 2) zabawa, 3) zajęcia rozwijające. Jak widać, zabawa jest tu postrzegana jako jedna z trzech głównych kategorii składających się na czas wolny. Zależność między czasem wolnym a zabawą nie jest jednak stała i niezmienna w ciągu życia człowieka. Przeciwnie – jest zależnością dynamiczną, która w kolejnych okresach życia człowieka przyjmuje nowe oblicza. Miejsce zabawy i czasu wolnego w sposób uproszczony przedstawia schemat 7.

wiek	przedszkolny	»	szkolny	»	dorosły	»	emerytalny
podstawowa aktywność ^a	zabawa	»	nauka	»	praca	»	odpoczynek ^b
miejsce zabawy	centralne		oboczne wobec obowiązków szkolnych		oboczne wobec obowiązków zawodowych		oboczne wobec odpoczynku
miejsce czasu wolnego	nieokreślone		czas wolny od obowiązków szkolnych		czas wolny od obowiązków zawodowych		nieokreślone

Schemat 7. Zabawa i czas wolny w życiu człowieka z perspektywy pedagogiki

^a Wojciech Pomykało (1996, s. 933) zabawę, naukę i pracę nazywa głównymi formami działalności człowieka, Stefan Kunowski zabawę – rozwojową formą życiową (1997, s. 203), a Bogusław Śliwowski dominującą formą aktywności dzieci (2010, s. 26)

^b Autor odwołuje się tu do teorii wycofania się, która mówi, że osoba starsza po zakończeniu pracy zawodowej stopniowo wyłącza się z pełnionych dotychczas ról i przyjmuje bardziej pasywną postawę wobec społeczeństwa. Jest to jednak tylko jedna z możliwych teorii opisujących starzenie się. Więcej informacji o innych propozycjach znajdzie Czytelnik w tekście pod schematem 7

Źródło: opracowanie własne

Dziecko, które jeszcze nie chodzi do szkoły, nie ma określonych stałych obowiązków – przynajmniej nie w takim zakresie jak starsze dzieci, które muszą się uczyć, odrabiać lekcje. Nawet jeśli uczęszczają do przedszkola, to czasem, który tam spędzają, dysponują dość swobodnie – jest miejsce dla własnej inicjatywy, spontaniczno-

ści, brak silnej obligatoryjności podejmowanych działań. Mówienie o czasie wolnym przedszkolaka jest dość trudne ze względu na brak wyraźnych granic pomiędzy innymi formami czasu. Czas wolny jest z definicji wolny od czegoś, zwykle – o czym była mowa wcześniej – od obowiązków i innych koniecznych czynności. Małe dzieci zwykle tych obowiązków nie mają, wobec czego czas wolny jest czasem permanentnym.

Natomiast zabawa dzieci w wieku przedszkolnym stanowi ich kluczową aktywność. Dziecko rozwija się wówczas przede wszystkim w zabawie. W ten sposób poznaje świat. Zabawy o charakterze *mimicry* wprowadzają w role społeczne, zabawki rozwijają motorykę małą i dużą, zabawy typu *ilinx* angażują emocje. Metodyka nauczania przedszkolnego nasycona jest propozycjami zabaw i gier. Można zatem powiedzieć, że w wieku przedszkolnym czas wolny nie jest wyraźnie zdefiniowany, jest właściwie całym czasem dziecka, natomiast zabawa jest najważniejszą aktywnością w całym tym czasie.

Sytuacja zmienia się, gdy dziecko idzie do szkoły. Dochodzą obowiązki – nauka, odrabianie lekcji. Dziecko staje się starsze, bardziej odpowiedzialne, więc stopniowo wzrasta liczba obowiązków domowych. Czas wolny zatem to czas pozostały po wypełnieniu tych wszystkich powinności. Dzieci i młodzież w wieku szkolnym wyraźnie wyczuwają różnicę pomiędzy tymi czynnościami, które są obligatoryjne, a tymi, które są wolnoczasowe.

Kluczową aktywnością staje się nauka. Zabawa odchodzi na miejsce drugoplanowe. Co prawda, w nauczaniu początkowym zabawa ma wspomóc naukę, jednak przestaje już być najważniejsza. Jednocześnie naturalna ludzka potrzeba zabawy pozostaje. Na jej zaspokojenie przychodzi czas po lekcjach, po wypełnieniu obowiązków. Dlatego związek czasu wolnego i zabawy staje się wyjątkowo silny i rozpoznawalny właśnie u dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. I właśnie w kontekście tej grupy wiekowej opracowania pedagogiki czasu wolnego rozwinęły się najefektywniej, jest tu najwięcej badań i praktycznych wniosków.

Po zakończeniu nauki szkolnej młodzi dorośli częstokroć podejmują studia. W zależności od tego, czy są to studia dzienne, czy zaoczne lub wieczorowe oraz tego, czy student jednocześnie pracuje, czy też nie, miejsce zabawy i czasu wolnego będą bliższe sytuacji osób w wieku szkolnym lub w wieku dorosłym. Często jest to okres przejściowy niosący cechy właściwe zarówno dla wcześniejszego, jak i następującego po nim.

Po wkroczeniu w dorosłe życie człowiek przyjmuje nowe role społeczne. Najważniejszą aktywnością staje się praca zawodowa, która organizuje czas, wyznacza jego ramy. Czas wolny to przede wszystkim czas po pracy. Drugą kluczową aktywnością jest rodzina (małżeństwo, dzieci). Dorosły ma obowiązki również wobec członków swojej rodziny. Różnica między tymi rolami jest jednak taka, że czas wolny często bywa realizowany wraz z dziećmi oraz żoną czy mężem.

Zmienia się również miejsce zabawy. Wraz ze wzrostem liczby obowiązków bywa, że zarówno brakuje czasu wolnego, jak i możliwości zabawy. Często dominującą formą zabawy jest zabawa z dziećmi. Jest to jednak sytuacja dyskusyjna, bowiem czy można przyjąć, że dla rodzica jest to aktywność równie spontaniczna, dobrowolna, dotycząca wyimaginowanej rzeczywistości, jak dla dziecka? Czy wobec tych pytań jest wciąż zabawą? Odpowiedź nie jest oczywista. Jednocześnie

można zauważyć, że człowiek w wieku dorosłym nie przestaje się bawić. Oczywiście, preferencje dotyczące rodzajów zabaw się zmieniają, niemniej sama zabawa pozostaje obecna w świecie dorosłych.

W pedagogice czasu wolnego jest obecne zainteresowanie czasem wolnym dorosłych. Wskazuje się nawet na wyodrębnienie dziedziny, która się tym zajmuje – andragogiki czasu wolnego (Pięta, 2004, s. 270; Turos, 1999, s. 355). Jest to – w ujęciu Jana Pięty (tamże) – subdyscyplina szczegółowa andragogiki stosowanej, która bada, jak dorośli wykorzystują czas wolny; śledzi, w jakim stopniu w czasie wolnym uczą się wiadomości i umiejętności potrzebnych w pracy zawodowej; czy oddają się rozrywce i wypoczynkowi, czy zajmują się wychowaniem dzieci, czy poświęcają czas na uczestnictwo kulturalne itd.

Struktura czasu zmienia się u osób, które przeszły na emeryturę. Odchodzą dotąd wypełniane obowiązki zawodowe. Dzieci zwykle są już dorosłe i nie potrzebują ciągłej opieki. Wydaje się, że budżet czasu wolnego rośnie i wypełnia większość czasu osoby starszej, która po latach pracy zasłużyła na odpoczynek. Jednak subiektywne odczucie bywa różne. Badania pokazują, że czas wolny osób starszych może być ograniczony przez wiele różnych obowiązków, które sami emeryci na siebie nakładają. Są to np. opieka nad wnukami i inne obowiązki rodzinne, udział w organizacjach społecznych, dorywcze prace zarobkowe, uczestnictwo w zajęciach uniwersytetów trzeciego wieku, praca w ogródku itp. Dlatego czas wolny emerytów, podobnie jak dzieci w wieku przedszkolnym, jest trudny do zdefiniowania. Nie można bowiem arbitralnie stwierdzić, czy wszystkie wymienione wyżej aktywności są realizowane właśnie w czasie wolnym, czy też czas wolny to ten, który pozostaje po spełnieniu różnych zadań i zamierzeń.

O zabawach osób starszych jest stosunkowo najmniej doniesień naukowych, dlatego trudno w wiążący sposób wypowiedzieć się, jakie miejsce rzeczywiście zajmuje zabawa w życiu osób starszych. W schemacie 7 przyjęto, że naczelną aktywnością osób w wieku emerytalnym jest odpoczynek²⁷. To podejście nawiązuje do popularnej w XX wieku koncepcji, która wiąże starzenie się ze stopniowym wycofywaniem się z pełnionych wcześniej ról społecznych. Obecnie spośród teorii starzenia się forsowana²⁸ jest teoria aktywności, która niejako stoi w opozycji do teorii wycofywania się. Jednak bez względu na to, co jest kluczową aktywnością osób w wieku emerytalnym, badania pokazują, że dominującymi formami spędzania czasu wolnego są formy dalekie od zabawowych. Zabawa pełni funkcję co najwyżej uzupełniającą zarówno względem form bardziej biernych (wypoczynku, oglądania telewizji itp.), jak i bardziej aktywnych (wychowanie wnuków, działalność w stowarzyszeniach, wolontariat itp.).

Jak już było wcześniej wspomniane, Kamiński (1965, s. 111) wyróżnił trzy zasadnicze treści wypełniające czas wolny: odpoczynek, zabawę i zajęcia rozwijające. Zabawę traktował jako przeciwieństwo wypoczynku (biernego), bowiem daleka jest od pragnienia ciszy, spokoju, izolacji czy kontemplowania. Nazwał ją

²⁷ Jest to, być może, niezręczność językowa, kiedy odpoczynek nazwany jest aktywnością. Jednak przez aktywność rozumiem tu to, co człowiek robi lub co się z nim dzieje. Jeśli zatem odpoczywa, to jest to jego forma aktywności bez względu na opozycyjność tego terminu wobec bierności w innym rozumieniu.

²⁸ Jest popularna zarówno na gruncie naukowym, jak i polityki społecznej.

odpoczynkiem czynnym, realizowanym w działaniu stanowiącym cel sam w sobie, nasyconym wyobraźnią, wiązaną z sytuacjami wymagowanymi.

Zadaniem pedagogiki czasu wolnego jest inicjowanie wychowania do czasu wolnego. Używa się również terminu „wychowanie do wczasów”, w którym wczas sy rozumiane są jako treści wypełniające czas wolny. Wychowaniem do wczasów jest zatem zamierzone i celowe działanie wychowawców, nauczycieli, rodziców i całego środowiska społecznego, którego zasadniczym celem jest wywołanie trwałych zmian w osobowości wychowanka, przejawiających się rozbudzeniem zainteresowań różnymi formami wczasowania oraz internalizacji określonych potrzeb, wartości, motywacji i postaw z racjonalnym (pożytecznym, rozumnym) spędzeniem czasu wolnego (Pięta, 2004, s. 205).

Pedagogika czasu wolnego, traktując zabawę jako działanie bezinteresowne, którego celem jest zabawa sama w sobie, jednocześnie zachęca do wypełnienia czasu wolnego zabawą, dostrzegając w niej wartość. Na tę wartość składają się m.in. twórczość, współdziałanie, współzawodnictwo, rozwijanie wyobraźni, humor itd. Ponadto zabawa służy utrzymaniu dobrej formy fizycznej i psychicznej człowieka, ułatwia dźwiganie ciężarów życia codziennego, pozwala na rozwijanie kontaktów towarzyskich, a także na przynależność do wybranych grup społecznych (w tym elitarnych, o wysokim prestiżu).

Rozumienie zabawy w pedagogice czasu wolnego wydaje się wobec tego znacznie pełniejsze i bliższe ujęciom kulturoznawców niż w dydaktyce²⁹. W szkole bowiem zabawa ma przede wszystkim służyć celom dydaktycznym. I choć nauczyciele podejmują liczne starania, aby zabawa na lekcjach zachowała wszystkie swoje walory, trudno byłoby założyć, że jest to działanie równie spontaniczne, bez troskie, dobrowolne jak zabawa organizowana w czasie wolnym. Rozróżnienie ujęcia zabawy przez dydaktykę i pedagogikę czasu wolnego przedstawia tab. 9.

W murach szkolnych zabawa jest niemal zawsze wpisana w program nauczania. Dlatego traktuje się ją jako metodę kształcenia, podobnie jak ćwiczenia, pokazy, dyskusje. Zabawa jest zorganizowanym sposobem realizacji treści przedmiotowych. W związku z tym wartości, które niesie, nie wynikają z niej samej, ale są skrzętnie przygotowane przez nauczyciela, a jej cel jest wyraźnie związany z celami dydaktycznymi. Można powiedzieć, że zabawa w szkole jest tym bardziej udana, im lepiej realizuje cele, czyli prowadzi do osiągnięć edukacyjnych ucznia. Inicjatorem i kierownikiem zabawy w szkole jest nauczyciel, który czuwa nad realizacją treści programowych. Rolą ucznia jest zatem włączenie się w zabawę w takim zakresie, jaki został dla niego zaplanowany przez nauczyciela. Nie oczekuje się od dziecka podejmowania decyzji dotyczących reguł zabawy ani jej przebiegu.

²⁹ W niniejszej publikacji nie uwzględniono szerszego opisu miejsca zabawy w dydaktyce. Po wodem takiego posunięcia nie jest bynajmniej brak zainteresowania dydaktyków wykorzystaniem zabawy w celach edukacyjnych. Przeciwnie – literatura pedagogiczna dotycząca zabawy najbardziej rozwijana jest właśnie w obrębie zastosowań szkolnych i przedszkolnych. Niemniej właśnie przez to, że wiąże zabawę raczej z wcześniejszymi etapami rozwoju, niż z kluczową w tej pracy dorosłością, autor zrezygnował z szerszego opisanie tych zagadnień. Zostały one jedynie zakomunikowane poprzez kontrast z problematyką czasu wolnego.

Tabela 9. Zabawa w dydaktyce i w pedagogice czasu wolnego

Cechy zabawy	Dydaktyka	Pedagogika czasu wolnego
Rozumienie zabawy	metoda nauczania	funkcja czasu wolnego; treść czasu wolnego
Wartości a zabawa	zabawa jest nośnikiem wartości	zabawa jest wartością
Charakter zabawy	instrumentalny	autoteliczny
Cel zabawy	osiągnięcia edukacyjne	zabawa jest celem sama w sobie
Treść zabawy	zgodne z programem nauczania	dowolne
Organizacja i kierowanie zabawą	w gestii nauczyciela	w gestii uczestników zabawy
Dobrowolność uczestnictwa w zabawie	bywa ograniczona	całkowita

Źródło: opracowanie własne.

Dopiero w czasie wolnym zabawa nabiera swojej pełni. Uczestnicy zabawy mają całkowitą dowolność i dobrowolność w inicjowaniu oraz współtworzeniu zabawy. Zabawa ma charakter autoteliczny, czyli nie jest nastawiona na realizację innych celów, niż dobra zabawa sama w sobie. Każdy może proponować nowe treści oraz wycofać się w dowolnym momencie.

Pedagogika czasu wolnego zwraca, oczywiście, uwagę na zagrożenia płynące ze spontanicznej, nieograniczonej niczym zabawy, takie jak alkohol, hazard, przemoc itp. Jednak w wychowaniu do wczasów (a w tym w wychowaniu do zabawy) cele wychowawcze nie są tak rygorystycznie obostrzone, jak w wychowaniu szkolnym. Rozwój wychowanka, który jest celem wychowania, jest tu postrzegany bardziej wszechstronnie i wielokontekstowo. Postulaty pedagogiki czasu wolnego mają charakter mniej dyrektywny, co sprzyja wydobyciu z zabawy wszystkich jej walorów w pełnej krasie.

6. Zabawa w nurcie pedagogiki zabawy

Za prekursora pedagogiki zabawy uznaje się Ulricha Baera (Maleszyk, Domań, 1995). W Polsce pedagogika zabawy została szczególnie rozwinięta przez Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA, dlatego można również spotkać się z określeniem „metoda KLANZY”.

Według Bogusława Śliwerskiego (2010, s. 26) „pedagogika zabawy rozwinęła się jako metodyka pracy z grupą i jest wynikiem poszukiwań dróg wspierania rozwoju człowieka, polepszenia komunikacji interpersonalnej oraz integracji grup społecznych. Pedagogika zabawy nawiązuje do teorii psychologii humanistycznej

(człowiek jako osoba rozwijająca się przez całe życie i dążąca do samorealizacji) i pedagogiki postaci (Gestalt). Celem pedagogiki zabawy jest dostarczenie kierownikowi grupy rozmaitych pomysłów, umożliwiających mu świadomą, kreatywną, pobudzającą do twórczych rozwiązań pracę z uczestnikami grupy”.

Jednak umocowanie teoretyczne pedagogiki zabawy, zdaniem tego autora³⁰, rodzi więcej pytań niż odpowiedzi. Niejasna jest relacja pedagogiki zabawy do innych działów pedagogiki. Jej potencjalne problemy badawcze, np. „Jak definiować zabawę?”, „Jaką teorię zabawy stosuje się w oddziaływaniach wychowawczych?”, „Jakie są praktyczne implikacje przyjętych teorii?”, są raczej w fazie postulatywnej niż faktycznie realizowanej. Bogusław Śliwerski puentuje swoje rozważania spostrzeżeniem: „Przed nami długa droga, ale dostrzegalna droga do tworzenia pedagogiki zabawy jako pełnoprawnej subdyscypliny w naukach o wychowaniu” (Śliwerski, 2010, s. 38). Trudno się z tą opinią nie zgodzić. Przegląd literatury z omawianego zakresu skłania autora do traktowania pedagogiki zabawy raczej jako nurtu rozważań skoncentrowanych na metodyce stosowania zabawy w procesach edukacyjnych niż jako tworzenia teorii pozwalających na wyodrębnienie pedagogiki zabawy spośród innych subdyscyplin na wzór choćby pedagogiki czasu wolnego³¹.

Jednak bez względu na rozważania dotyczące miejsca pedagogiki zabawy w strukturze pedagogiki i jej poszczególnych subdyscyplin niezwykle bogata jest publikowana w jej zakresie literatura metodyczna. Działania w ramach pedagogiki zabawy regulują pewne godne odnotowania zasady³² (Ludian, Wójcik, 2010, s. 143 i n.; Zaorska, 1998, s. 18–19). Ich przestrzeganie oddaje sens zawartej w tej metodzie myśli pedagogicznej i pozwala wydobyć w pełni animacyjny i edukacyjny potencjał zabawy. Te zasady to:

1. Dobrowolność uczestnictwa. Jest to warunek konieczny, ponieważ jest immanentną cechą zabawy. Coś, co jest wykonywane pod przymusem, nie jest zabawą, dlatego nie można mówić o pedagogice zabawy w sytuacji odgórnego obowiązku uczestnictwa. Choć dopiero w pełni dobrowolny udział pozwala odkrywać autentyczne zachowania, to jednocześnie jest trudnym wyzwaniem dla animatora zabawy (nauczyciela), bowiem wymaga od niego takiego projektowania zajęć, by członkowie grupy (uczniowie) chętnie w nich uczestniczyli i jednocześnie byli świadomi zgody na odstąpienie od zabawy w dowolnym momencie. Należy dodać, że dobrowolność uczestnictwa sprzyja uczeniu się.

2. Uznanie pozytywnych przeżyć jako wartość. Zabawa jest aktywnością cechującą się dużą tendencją do zachowań ekspresyjnych, wyzwala pozytywne emocje, pobudza do zaangażowania. Zaprogramowanie zabawy na ciągłą stymulację emocjonalną i wywoływanie silnych przeżyć często jest istotniejsze od samego wyniku zabawy i sprzyja uczeniu się – zwłaszcza w wymiarze emocjonalnym, choć nie tylko; zabawa staje się nośnikiem wartości i treści wplecionych w zabawę.

³⁰ Cytowany tu tekst jest prawdopodobnie jedyną w polskiej literaturze próbą uporządkowania teoretycznych zagadnień pedagogiki zabawy.

³¹ Justyna Truskolaska (2007, s. 263) dla opisu pedagogiki zabawy używa wręcz sformułowania, że jest ona młodym „kierunkiem” pedagogicznym, celowo używając cudzysłowu.

³² Ustępy dotyczące zasad są niemal dokładnym przedrukiem fragmentu tekstu autora *Metody pedagogiki zabawy* (Świtalski, 2014, s. 139–141).

3. Unikanie rywalizacji. Pedagogika zabawy nie jest nastawiona na tworzenie rywalizacji, a raczej sugeruje organizowanie okoliczności do współdziałania. Sytuacja rywalizacji, konkurencyjności, wyłanianie zwycięzców i przegranych powoduje koncentrowanie się na podkreślaniu różnic, tworzeniu podziałów na lepszych i słabszych; tymczasem pedagogika zabawy podpowiada, by skupić się na dostrzeganiu i rozwijaniu mocnych stron uczestników poprzez współpracę, wzajemną pomoc. Łagodzi obawę przed negatywną oceną, przed przegraną, a tym samym – zachęca do wysiłku, motywuje do podejmowania wyzwań.

4. Stosowanie różnych środków wyrazu. W pedagogice zabawy zaleca się wykorzystywanie słowa mówionego, pisanego, obrazu, dźwięku, muzyki, mimiki, gestów, ruchu, pokazu, dramy, pantomimy, dotyku, tańca, naśladownictwa, środków wyrazu artystycznego – rysunku, gry na instrumentach itp. Wszystkie te elementy rozwijają komunikację oraz wzbogacają i wzmacniają proces uczenia się.

5. Zwracanie uwagi na wszystkie poziomy komunikacji. Zabawa sprzyja wydobywaniu od uczestników komunikatów (i odczytywaniu komunikatów od innych uczestników) na wielu różnych poziomach – poczynając od tradycyjnie najpowszechniej rozpoznawalnego poziomu werbalnego, zawierającego informacje słowne dotyczące faktów, wydarzeń, do komunikatów na poziomie emocjonalnym, kryjących się w gestach, mimice, komunikatach niewerbalnych, zawierających emocje, uczucia, przeżycia. Pedagogika zabawy zachęca do przerzucania uwagi na różne poziomy komunikacji oraz do akceptacji płynących z nich komunikatów. Pozwala to lepiej poznać i zrozumieć uczestników zabawy.

6. Elastyczność. Zabawa zakłada działanie wpisane w pewną początkową konwencję, np. wcielanie się w jakieś role (bał maskowy, drama) lub wykonanie jakichś zaplanowanych zadań (biegi przełajowe, *geocaching*). Jednak każda zabawa powinna być sformułowana na tyle elastycznie, by w jej trakcie, gdy taka jest wola bawiących się, można ją było dowolnie modyfikować. Dzięki temu można zyskać niczym nieograniczoną spontaniczną twórczość uczestników; poczucie wolności i swobody wyzwala niekonwencjonalne pomysły, pobudza do nowych poszukiwań.

7. Dbałość o omówienia. Inicjując zabawę, należy pamiętać, by cel i zaproponowana formuła każdej zabawy były znane uczestnikom i zrozumiałe dla nich. Jednocześnie omówienia wymagają pojawiające się w trakcie zabawy doświadczenia, emocje, problemy do rozwiązania itd. Podsumowaniem zabawy powinna być zatem wspólna rozmowa uczestników pozwalająca na refleksje i poznanie rezultatów uczenia się, wyrażonych w kategoriach szeroko rozumianych korzyści i możliwości wykorzystania doświadczeń w innych obszarach życia.

W kontekście rozważań nad pedagogiką zabawy warto zadać pytanie o zasadność poszukiwania przesłanek dla budowania andragogiki zabawy, tj. takiego potraktowania zagadnień dotyczących zabawy dorosłych i uczenia się dorosłych w zabawie, które na wzór kształtującej się pedagogiki zabawy ujęłyby te poszukiwania w zwarty system wiedzy naukowej. Zdaniem autora, pojęcie andragogiki zabawy może być w obecnym stanie rozwoju wiedzy o uczeniu się dorosłych w zabawie jedynie umownym hasłem, obejmującym zbiór rozproszonych po innych dyscyplinach naukowych pojęć, teorii czy zaleceń metodycznych niżli zasadnym,

usystematyzowanym konstruktem teoretycznym. Temat zabawy w odniesieniu do edukacji dorosłych został szerzej omówiony w kolejnym podrozdziale, poświęconym andragogice.

7. Zabawa w andragogice i w praktyce edukacji dorosłych

Spośród wszystkich subdyscyplin pedagogicznych³³ największy zasób wiedzy dotyczącej uczenia się dorosłych wnosi, co oczywiste, andragogika, będąca właśnie teorią edukacji i uczenia się dorosłych. Jeśli jednak zestawzić uczenie się dorosłych z zabawą, co zostało uczynione w przedmiocie niniejszej monografii, to okaże się, że wiedza andragogiczna traktuje omawiany temat bardzo zdawkowo, wręcz marginalnie. Trudno byłoby obronić tezę, że istnieje andragogiczna teoria zabawy lub choćby jakieś wyraźne przesłanki do jej budowania. Dlatego ten podrozdział stanowi próbę przeglądu tych zakresów zainteresowania andragogicznego, w których zabawa jest w jakimś stopniu obecna lub które przynajmniej mogą nawiązywać do zabawy.

Z pomocą dla tego przeglądu przychodzi propozycja Lucjana Turosa (1999) podziału andragogiki na subdyscypliny. Choć mnogość wymienionych w nim działów może budzić wątpliwości i zastrzeżenia, warto docenić jego heurystyczne walory – autor, wskazując kolejne gałęzie andragogiki, zarysowuje pewne obszary, w których prowadzony jest namysł lub badania nad edukacją i uczeniem się dorosłych. Poniżej zostały wymienione te, co do których można przypuszczać, że dotyczą w jakimś stopniu zabawy dorosłych:

- andragogika życia rodzinnego – zabawa w relacjach międzypokoleniowych, zabawy z dziećmi, zabawy z wnukami, zabawy na wspólnych, rodzinnych uroczystościach;
- andragogika szkolna – zabawa jako metoda wykorzystywana w formalnej edukacji dorosłych w szkołach;
- andragogika szkolnictwa wyższego – zabawa jako metoda prowadzenia zajęć na studiach wyższych;
- andragogika samokształcenia – zabawa jako forma działań autoedukacyjnych, dotyczących własnego rozwoju;

³³ Autor pozostawia na marginesie rozstrzygnięcia co do odrębności andragogiki względem pedagogiki. Warto jedynie nadmienić, że teoretycy zauważają, iż samo określenie przedmiotu badań pedagogiki, ujawniające się w źródłosłowie terminu „pedagogika” – od gr. *paidagogos* – który oznacza „prowadzący dziecko”, stoi niejako w sprzeczności z przedmiotem badań andragogiki, gdyż dorosły już nie jest dzieckiem (stąd początkowo używany termin „pedagogika dorosłych” zastąpiono „andragogiką”). Dlatego, być może, trafniej byłoby definiować andragogikę jako odrębny dział nauki. Jednak korzenie polskiej andragogiki wyraźnie nawiązują do tradycji pedagogiki społecznej, a i metodologia badań, pomimo wielu starań, wciąż związana jest z pedagogiką, dlatego w niniejszym fragmencie tekstu andragogika jest traktowana jako jej subdyscyplina. Natomiast specyfikę uczenia się dorosłych omówiono szerzej w dalszej części pracy (zob. rozdział III, podrozdział 4).

- andragogika pracy – zabawa w środowisku pracy, jako element integracji pracowników bądź szkoleń i doskonalenia zawodowego;
- andragogika współżycia sąsiedzkiego – zabawa jako przejaw integracji w środowisku lokalnym, np. pikniki, festyny lokalne itp.;
- andragogika czasu wolnego – zabawa jako forma zagospodarowania wolnego czasu w kontekście rozwijania własnych zainteresowań i pasji;
- andragogika uczestnictwa w kulturze – branie udziału w wydarzeniach i imprezach kulturalnych niosących znamiona zabawy, przedstawieniach, karnawałach, a także nowoczesnych formach rozrywki proponowanych przez różne instytucje, np. interaktywne muzea, galerie, eksperymentaria itp.;
- andragogika twórczości – zabawa jako forma twórczej ekspresji;
- andragogika turystyki – zabawa w kontekście podróżowania, zwiedzania, w tym atrakcje turystyczne o ludycznym charakterze;
- andragogika sportu i rekreacji ruchowej – zabawy ruchowe, zabawy na świeżym powietrzu, rekreacja ruchowa, udział z zawodach sportowych;
- andragogika wieku emerytalnego – zabawy w późnej dorosłości w kontekście ról emeryta czy dziadka.

Jak widać, wachlarz możliwych obszarów, w których poszukiwać by można zabawy dorosłych, a w konsekwencji uczenia się dorosłych, a dla których zręby teoretyczne zarysowuje się w podręcznikach andragogicznych, jest niezmiernie bogaty. Niestety, rzeczywistość jest diametralnie inna. Na gruncie większości wymienionych subdyscyplin nie prowadzi się żadnego namysłu w andragogice³⁴ nad zabawą dorosłych i jej edukacyjnymi implikacjami. Być może główną przeszkodą jest to, że zabawa dorosłych przede wszystkim przebiega w obszarach nieformalnych, w których na temat uczenia się w ogóle w andragogice brakuje badań empirycznych, nie tylko w zakresie zabawy, lecz także innych.

Oczywiście, istnieją pewne wyjątki od tego stanu. Stosunkowo więcej miejsca poświęca się zabawie choćby w andragogice czasu wolnego, która została szerzej omówiona w podrozdziale dotyczącym pedagogiki czasu wolnego (podrozdział 5).

Lucjan Turowski nie wyróżnia andragogiki mediów czy popkultury, ale warto zwrócić uwagę, że zainteresowanie tymi obszarami wśród andragogów jest obecne i systematycznie rozwijane. I nie chodzi tylko o uczestnictwo w kulturze wyższej związane z wizytami w teatrze czy filharmonii (choć też). Związki kultury masowej i mediów z zabawową sferą aktywności człowieka zauważają np. Hartmut Giese (1993, za: Dubas, 2001b, s. 84) oraz Witold Jakubowski (2014, s. 94).

Nie można też odmówić zainteresowania zabawą tym andragogom, którzy poświęcają swoją uwagę zagadnieniom uczenia się i edukacji osób starszych. „Andragogika wieku emerytalnego” – ta propozycja Turowskiego nazwy zakresu andragogiki, który dotyczy edukacji osób w wieku starszym, raczej się nie przyjęła. Częściej spotkać można określenia „gerontologia edukacyjna”, „gerontologia oświatowa” lub „geragogika”. Warto tu przytoczyć wyniki niektórych badań prowadzonych przez andragogów nad zagadnieniem uczenia się w późnej dorosłości,

³⁴ Autor ma tu na uwadze przede wszystkim rodzimą andragogikę. Warto przy tej okazji dodać, że samo rozpoznanie terminu „andragogika” nie jest jednakowoż obecne we wszystkich językach.

które, co prawda, bezpośrednio nie podnoszą zagadnienia zabawy i jej edukacyjnych aspektów, niemniej z kontekstu omawianej problematyki wynikają pewne wnioski dla formułowania tez o zabawie osób starszych.

Liczne opracowania dotyczące działalności uniwersytetów trzeciego wieku (m.in. Lubryczyńska, 2007; Romanowska, 2012; Wawrzyniak, 2009) pokazują, że obok roli kształceniowej instytucje te pełnią funkcję integracji społecznej, która niejednokrotnie przyjmuje kształt działalności ludycznej, np. wspólne zabawy taneczne, wyjazdy integracyjne, wycieczki, wizyty w ośrodkach kultury. Podobnie, kluby seniora w swojej ofercie proponują rozmaite formy zabawowe (m.in. Zdebska, 2012). Są to m.in. wieczory taneczne, zabawy przygotowane na okoliczność różnych świąt, przedstawienia teatralne itp. Natomiast w badaniach Małgorzaty i Jerzego Halickich (2008) prowadzonych na Podlasiu, w których podjęto zagadnienie czasu wolnego seniorów, jako jedną z aktywności podejmowanych w tym czasie wskazano sport i rekreację, które – choć nie zajmowały najwyższej lokaty wśród innych aktywności – znalazły miejsce godne odnotowania, bo dotyczą 17,5% mieszkańców środowisk miejskich oraz 9,4% mieszkańców środowisk wiejskich. Przejawów aktywności ludycznej, choć raczej nie w czystej postaci, można by upatrywać także w innych kategoriach, np. w popularnej wśród seniorów pracy na działce lub lekturze prasy i książek. Co więcej, Agata Chabior (2008, s. 34) sygnalizuje, że współczesne trendy panujące wśród seniorów objęła moda na profilaktyczny fitness mający nie tylko zapobiegać problemom zdrowotnym, ale w powiązaniu z właściwym odżywianiem krzewić zdrowy styl życia.

Oczywiście, są to jedynie nieliczne przykłady badań nad zagadnieniem starości i edukacji w starości prowadzone przez andragogów, w których można dostrzec obecność pierwiastków ludycznych w życiu seniorów. Wynika z nich jednoznacznie, że zabawa jest obecna w wieku starszym i można ją rozpatrywać w kontekście procesu uczenia się. Brakuje natomiast takich badań i opracowań teoretycznych, które by w pełniejszy sposób eksplorowały to zagadnienie, a nie jedynie marginalnie, niejako przy okazji innych tematów.

Bez względu na pewną indolencję andragogiki w zakresie badań nad uczeniem się w zabawie i prób teoretyzacji tego zjawiska, można zauważyć całkowicie przeciwną tendencję w praktyce edukacyjnej dorosłych. I tak, o ile referaty na konferencjach andragogicznych, publikacje pisane przez andragogów, czasopisma takie jak „Edukacja Dorosłych”, „Rocznik Andragogiczny” czy „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” milczą na temat zabawy, o tyle publikacje³⁵ o charakterze metodycznym, dotyczące praktycznych wskazań dla edukacji dorosłych, tętnią propozycjami o charakterze ludycznym. Zabawy i gry zdają się dominować nad innymi metodami prowadzenia szkoleń czy warsztatów dla dorosłych.

Przegląd treści podręczników szkoleniowych (m.in. Balcerak, Woźniak, 2014; Kirby, 2011; Kozak, Łaguna, 2009; Łączyński, 2011; Scannell, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d; Siebert, 2005; Silberman, 2004; Vopel, 2003, 2004) pozwala na wyłonienie uogólnionych zakresów treściowych, w których stosowa-

³⁵ Z pewnym żalem należy stwierdzić, że te polskie nie są pisane przez reprezentantów katedr andragogicznych, ale najczęściej przez specjalistów zarządzania i dyscyplin pokrewnych.

ne są metody wykorzystujące zabawy i gry³⁶. Zasadniczo można powiedzieć, że dotyczą one wszelkich umiejętności, tzw. miękkich, których rozwijanie nie jest (lub jest w bardzo małym stopniu) objęte kształceniem formalnym, przygotowującym do realizacji danego zawodu. Wchodzą w ich skład umiejętności, kompetencje nie potwierdzone żadnym certyfikatem ani dyplomem, ale które w oczach pracodawców są pożądane, a pracownicy umiejący się nimi wykazać podczas wykonywania obowiązków oceniani są wysoko, ponieważ nie tylko tzw. twarde umiejętności prowadzą do efektywnej, wydajnej pracy. Można zatem przyjąć, że po części szkolenia w zakresie kompetencji miękkich pełnią rolę kompensacyjną wobec edukacji, ponieważ wyrównują braki wcześniejszego kształcenia – choć, oczywiście, nie tylko, bowiem jednakowoż mogą służyć doskonaleniu tych umiejętności w wynoszeniu ich na najwyższy poziom. Wśród zakresów treściowych szkoleń wykorzystujących zabawy i gry (patrz schemat 8) można wyróżnić:

- komunikację – na którą składają się m.in. umiejętności porozumienia się, wydawania poleceń, dokonywania ocen i ich komunikowania, komunikacja werbalna i pozawerbalna (gesty, mimika, mowa ciała), skuteczne porozumiewanie się za pomocą pisma itp.;

- budowanie zespołu – w tym umiejętności diagnozowania struktury grupy, rozpoznawania ról zespołowych, w tym swojej roli, umiejętność tworzenia wspólnoty, rozwijanie odpowiedzialności, koleżeństwa, współpracy, objęcia roli przywódcy itp.;

- rozwiązywanie problemów – w tym twórcze radzenie sobie z trudnościami, szukanie nowych innowacyjnych rozwiązań, ale także umiejętność stawiania pytań, rozwijanie ciekawości poznawczej itp.;

- rozwiązywanie konfliktów – czyli umiejętności wychodzenia z konfliktu zwycięsko przez obie strony, tzn. umiejętności mówienia o swoich odczuciach w taki sposób, aby nie urazić innych, a jednocześnie znaleźć rozwiązanie, które satysfakcjonuje wszystkich zainteresowanych. Składają się na to m.in. empatia, umiejętność identyfikowania źródła nieporozumień itp.;

- asertywność – czyli kształtowanie postawy cechującej się harmonią, zgodnością i spójnością pomiędzy zachowaniem danej osoby a jej faktycznymi potrzebami, odczuciami i pragnieniami;

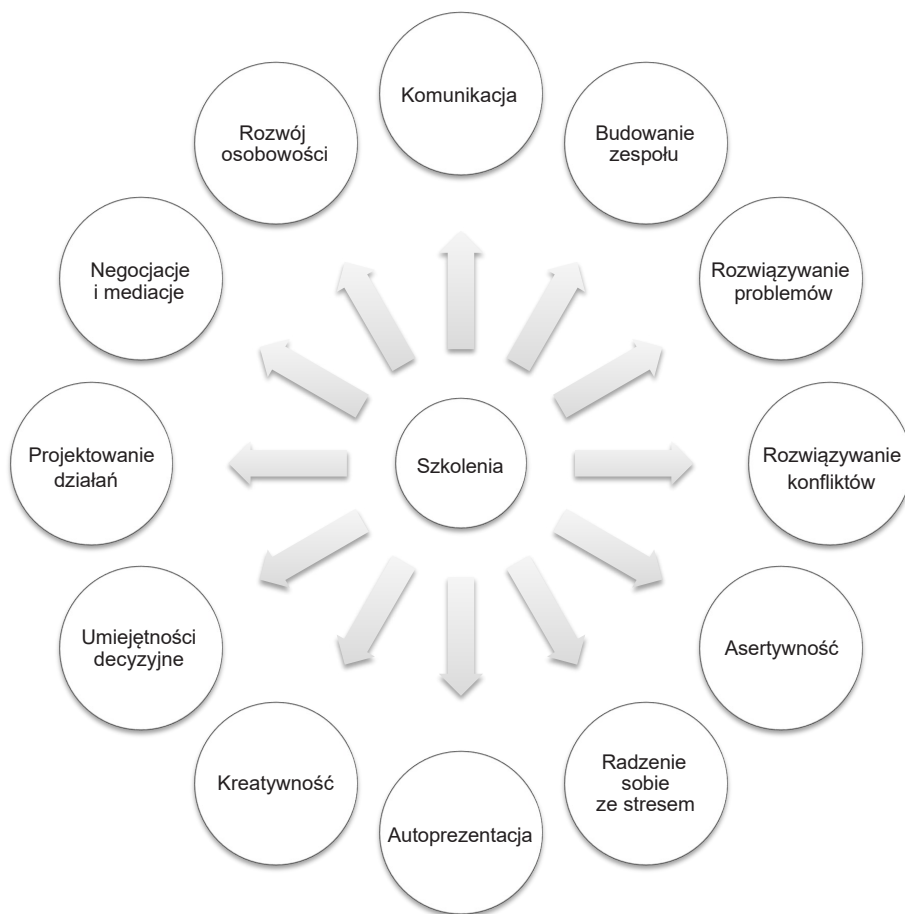
- radzenie sobie ze stresem – to inaczej umiejętności takiego organizowania swojej pracy, aby nie wywoływała ona negatywnych skutków (zmęczenia, stresu, napięcia, poczucia presji), ale także dbałość o czas wolny i o balans pomiędzy pracą a rodziną, zaś w sytuacjach stresogennych umiejętność korzystania z odpowiednich technik pozwalających na przezwyciężenie tej sytuacji;

- autoprezentację – na którą składa się świadomość własnego wizerunku, kształtowanie pożądanych postaw podczas wystąpień publicznych, umiejętność wywoływania zamierzonego wrażenia, ekspresji itp.;

- kreatywność – czyli zdolność do tworzenia nowych pomysłów i ich wdrażania, kształtowanie postawy otwartej, poszukującej nowych inspiracji itp.;

³⁶ Użycie tutaj frazy „zabawy i gry” wynika stąd, że choć kategoria gier zamyka się w zakresie semantycznym zabawy, to nacisk, jaki jest kładziony przez szkoleniowców na gry właśnie pozwala tę kategorię wyodrębnić jako szczególnie ważną.

- umiejętności decyzyjne – tzn. umiejętności diagnozowania zasobów, oceny, poszukiwania słabych i mocnych stron, brania odpowiedzialności za swoje wybory itp.;
- projektowanie działań – czyli właściwa organizacja przyszłych zadań, umiejętności stawiania celów, planowania, zarządzania czasem, przydzielania obowiązków itp.;
- negocjacje i mediacje – tzn. umiejętności prowadzenia rozmów w sytuacji konfliktu interesów, konfrontowania swoich założeń z poglądami innych oraz w zakresie mediacji – umiejętności poszukiwania wyników rozjemczych, kształtowanie sprzyjającej atmosfery do prowadzenia rozmów itp.;
- rozwój osobowości – oznaczający umiejętność określania własnych celów, priorytetów, a także diagnozowania swoich atutów i braków, i na tej podstawie określanie kierunków działań w zakresie własnego rozwoju oraz realizacja tych działań.



Schemat 8. Zakresy treściowe szkoleń dla dorosłych z wykorzystaniem zabaw i gier

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Balcerak, Woźniak, 2014;
Łączyński, 2011; Scannell, 2014d; Siebert, 2005

Jak widać, treści uczenia się przy wykorzystaniu zabaw i gier w zakresie umiejętności miękkich są właściwie nieograniczone. Tym bardziej, że przyjęta kategoryzacja, choć oparta na kwerendzie bogatej literatury metodycznej, nie jest ani rozłączna, ani wyczerpująca i można by bez trudu dopisywać kolejne obszary. Jednocześnie trzeba stwierdzić, że zabawy i gry są wykorzystywane również – choć niewątpliwie rzadziej – do kształtowania umiejętności twardych, tj. takich, które bezpośrednio przekładają się na czynności pracownika będące w zakresie jego obowiązków.

Oprócz zakresu treści uczenia się w literaturze można też odnaleźć liczne opracowania dotyczące tego, jak stosować techniki ludyczne w edukacji dorosłych. Oto wskazania Marcina Łączyńskiego (2011, s. 75–76) stosowania gier w dydaktyce sformułowane przy uwzględnieniu specyfiki edukacji dorosłych.

- gra powinna mieć aktywizujący i angażujący charakter, co pomaga przezwyciężyć wstępną, wyższą niż u dzieci i nastolatków, opór wobec przyswajania nowej wiedzy;

- materiał prezentowany w trakcie gry, a także sama mechanika gry powinny w relatywnie małym stopniu obciążać pamięć krótkotrwałą;

- gra powinna prezentować przykłady zastosowań przekazywanej wiedzy, powinna też tworzyć okazję do sprawdzenia i zmiany utrwalonych nawyków uczestników;

- przykłady używane w grze powinny być konkretne, należy unikać zbędnych abstrakcji;

- gra powinna częściowo odzwierciedlać dotychczasowe doświadczenia uczestników, powinna też stwarzać trenerowi miejsce na wykorzystanie doświadczeń zawodowych osób uczestniczących w szkoleniu;

- projektując grę, należy unikać rozwiązań mechanicznych pozbawiających uczestników wpływu na przebieg rozgrywki (rozwlekłych symulacji, elementu losowego);

- gra powinna sprawiać wrażenie poważnej; winna być choć częściowo osadzona w realiach pracy uczestników, odwoływać się do znanych im ról społecznych, stawiać im realistyczne problemy do rozwiązania;

- gra powinna wytwarzać szeroki zakres bodźców – dotykowych, wizualnych, słuchowych (co prawdopodobnie jest jednym z czynników decydujących o rosnącej popularności szkoleniowych gier planszowych) – oraz docierać z przekazem szkoleniowym do osób o różnych utrwalonych stylach uczenia się;

- narzędzie szkoleniowe powinno dostarczać uczestnikom materiału do refleksji na temat własnego sposobu zachowania w organizacji i narzędzi do refleksyjnej modyfikacji tego zachowania.

Podsumowując rozważania w tym podrozdziale, można stwierdzić, że:

1. Zagadnienie zabawy zajmuje w rozważaniach andragogicznych, tj. tworzonych teoriach i prowadzonych badaniach, miejsce co najwyżej marginalne. Przez większość andragogów temat ten jest całkowicie przemilczany.

2. Istnieje za to bardzo silne zainteresowanie wykorzystaniem zabawy w praktyce edukacji dorosłych, przede wszystkim w obszarze edukacji pozaformalnej.

3. To zainteresowanie znajduje oddźwięk w bogatym wachlarzu rozwiązań metodycznych, które wskazują: 1) treści uczenia się dorosłych w zabawie, 2) wskazówki metodyczne, jak wykorzystać zabawę w edukacji.

4. Istnieje potrzeba rozwijania myśli andragogicznej w zakresie zgłębiania tematu uczenia się dorosłych w zabawie pod względem teoretycznym, jak i prowadzonych badań (odpowiedzią na tę potrzebę – oczywiście, tylko w niewielkim stopniu – jest niniejsza publikacja).

8. Zabawa jako przedmiot badań ludologii

Rozważania na temat zabawy prowadzone w zakresie licznych dyscyplin naukowych, takich jak socjologia, antropologia, psychologia, pedagogika czy lingwistyka, częstokroć rozproszone pod względem aspektów zabawy, na których koncentrują się poszczególni badacze, a także pod względem użytej metodologii, wciąż dotyczą tego samego zjawiska. Dlatego, choć przyjmowanie różnorodnych perspektyw badawczych na gruncie poszczególnych nauk jest naturalne i pozwala porządkować wiedzę o zabawie, jest *de facto* podziałem nieco sztucznym. Sztucznym w tym sensie, że nieuniknione jest przenikanie tych stanowisk, czerpanie przez uczonych z dokonań przedstawicieli innych dyscyplin, bezustanne nawiązywanie do tez stawianych w innej dziedzinie nauki. Stąd zachodzi potrzeba integracji myśli, teorii, pól badawczych wokół wspólnego tematu zabawy.

Naprzeciw tendencji do wymiany myśli, wzajemnej dyskusji, dokonywania wspólnych dla reprezentantów różnych nauk ustaleń niewątpliwie wychodzą ośrodki naukowe³⁷ organizujące konferencje i seminaria, do których zapraszani są przedstawiciele różnych środowisk zajmujących się ludyczną problematyką, a ponadto działalność towarzystw naukowych oraz interdyscyplinarne publikacje (monografie, czasopisma) dotyczące zabawy będące pokłosiem tych spotkań.

Warto na tle tych poszukiwań konsensusu w zakresie teorii zabawy wspomnieć próby powołania nowej dyscypliny naukowej – ludologii, której przedmiotem badań miałyby być zabawa. Sam termin „ludologia” powstał z połączenia dwóch słów: łacińskiego *ludus* znaczącego „gra”, „zabawa”, odnoszącego się do całej sfery zabawy, oraz greckiego *logos*, który we współcześnie używanej formie *-logia* służy do nazywania wszelkich dziedzin wiedzy (Surdyk, 2009, s. 224). Termin po raz pierwszy został zaproponowany niedawno, bo ledwie przed kilkunastu laty przez Gonzalo Frascę – urugwajskiego badacza i producenta gier, zajmującego się problematyką gier wideo, a zastosowanie miał znaleźć właśnie do opisu wszechstronnej wiedzy dotyczącej badania i projektowania tego typu gier³⁸

³⁷ W Polsce należy podkreślić działalność ośrodków kieleckiego i poznańskiego.

³⁸ Bardziej szczegółowe rozważania na temat genezy terminu „ludologia” można znaleźć na łamach przytaczanej publikacji (Surdyk, 2009).

(tamże, s. 226). Do tego założenia wielokrotnie nawiązywali inni badacze gier, co w konsekwencji zaowocowało przyjęciem stanowiska głoszącego, że ludologia miałaby stanowić integralną dyscyplinę wiedzy o zabawie.

Oczywiście, korzenie takiego podejścia są znacznie starsze, bo sięgają co najmniej XIX wieku. W podejściu kolejnych badaczy podejmujących problematykę zabawy widać wpływy wcześniejszych ustaleń naukowych, choćby i prowadzonych na gruncie innej dyscypliny. Wydaje się jednak, że do wyodrębnienia ludologii jako samodzielnej dyscypliny naukowej nie wystarczą postulaty o jej powołaniu. Stanowisko autora tej rozprawy jest takie, że obecnie można raczej mówić o istnieniu przesłanek do tworzenia się ludologii jako nauki, niżli o jej faktycznym funkcjonowaniu. Jest to zresztą zgodne ze poglądem Surdyka, który zauważa następujące przeszkody formalne i merytoryczne w uznaniu ludologii przez świat nauki za samodzielną dyscyplinę: 1) nadawanie stopni i tytułów naukowych odbywa się wyłącznie w zakresie przyjętej, zaaprobowanej ministerialnie listy dyscyplin naukowych, listy zamkniętej, na której nie figuruje ludologia, co w konsekwencji prowadzi do niemożności specjalizacji w tej dziedzinie i stanowczo utrudnia powołanie kształcenia akademickiego w tym zakresie; 2) ludologia, chcąc pretendować do miana samodzielnej dyscypliny naukowej, musi spełniać określone podstawowe warunki metodologiczne, do których należą: własny przedmiot i cele badań oraz naukowe metody badań (tamże, s. 230–231).

Można zatem przyjąć, że choć w międzynarodowym środowisku badaczy zabawy (przede wszystkim badaczy gier) można zaobserwować silne dążenia do wykrystalizowania się interdyscyplinarnej wiedzy o zabawie nazywanej mianem ludologii, to jej rzeczywisty status pozostaje na poziomie postulowanym. Nie przekreśla to faktu, że śledzenie tych poczynąń, a także aktywne włączenie się w działania na ich rzecz zdaje się konieczną postawą każdego badacza chcącego w sposób kompleksowy i jak najbardziej pełny oraz wyczerpujący zgłębiać zagadnienie zabawy.

W sposób uogólniony zakres tematyczny ludologii oscyluje, według Surdyka, wokół trzech następujących obszarów (tamże, s. 227–228):

1. Podejście nauk społecznych, na które składa się badanie efektów wpływu gier na ludzi (np. walory i wykorzystanie edukacyjne gier, przemoc w grach). Zasadnicze pytania to: „Co gry robią z ludźmi?”, „W jaki sposób ludzie tworzą i negocjują grę?”.

2. Podejście nauk humanistycznych obejmujące badanie znaczenia i kontekstu gier oraz badanie gier jako artefaktów samych w sobie (np. możliwości tego medium, analiza krytyczna, retoryka). Zasadnicze pytanie brzmi: „Jakie znaczenie niosą ze sobą gry?”.

3. Podejście przemysłowe/biznesowe oraz inżynierskie/nauk ścisłych, w którym chodzi o zrozumienie kwestii projektowania i rozwoju gier oraz postrzeganiu gier jako siły napędowej innowacji technologicznych (grafika, sztuczna inteligencja, *networking* itd.). Istotnym pytaniem jest: „Jak tworzyć lepsze gry?”.

Podobne interdyscyplinarne podejście postulują inni uczeni. Jak podaje Espen Aarseth (2010, s. 16), Międzynarodowe Zrzeszenie Deweloperów Gier

proponuje dziewięć podstawowych tematów, które powinny być uwzględnione w programach studiów uniwersyteckich związanych z grami. Są to:

- krytyka, analiza i historia gier;
- gry i społeczeństwo;
- systemy i projektowanie gier;
- umiejętności techniczne, programowanie i algorytmy;
- projektowanie wizualne;
- projektowanie audialne;
- interaktywne opowiadanie, pisanie scenariuszy i skryptów;
- branża gier jako biznes;
- zarządzanie ludźmi i procesem.

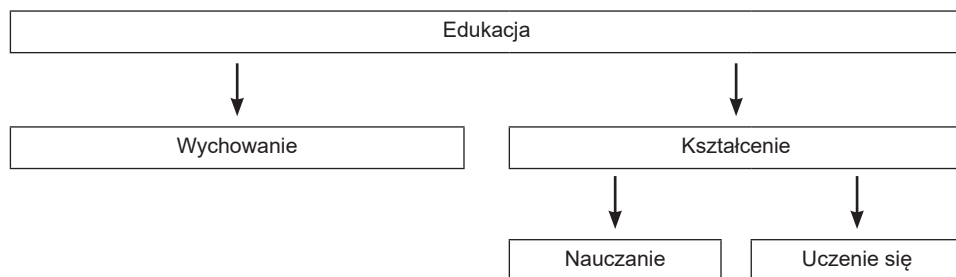
Rozdział III

Uczenie się dorosłych w zabawie w świetle wybranych andragogicznych teorii uczenia się

1. Uczenie się dorosłych w rodzinie pojęć andragogicznych

Umieszczenie w tytule prezentowanej rozprawy pojęcia „uczenie się dorosłych” wymaga gruntownego wyjaśnienia, jak je należy rozumieć. Nie jest to jednak sprawa prosta ani oczywista. Obok terminu „uczenie się” funkcjonuje w pedagogice i w andragogice szereg innych, pokrewnych, o zbliżonej semantyce. Są to m.in. edukacja, wychowanie, kształcenie, nauczanie, nauczanie-uczenie się, oświata, kształcenie ustawiczne, edukacja permanentna, całożyciowe uczenie się, autoedukacja, samokształcenie, samouctwo, kierowanie własnym rozwojem, formacja, autoformacja itp. Bieżący podrozdział stanowi próbę przyjrzenia się niektórym z nim, w celu przybliżenia zjawiska uczenia się dorosłych w zabawie.

W podręczniku akademickim *Pedagogika* pod red. Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego (2009) znaleźć można schemat ilustrujący strukturę pojęć pedagogicznych i ich wzajemne relacje (schemat 9).



Schemat 9. Ogólna struktura systemu pojęć pedagogicznych

Źródło: Rubacha, 2009, s. 27 (wersja uproszczona)

Zgodnie z prezentowaną na schemacie 9 strukturą najszerszą kategorią jest edukacja, którą rozumie się jako „ogół oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka” (Rubacha, 2009, s. 25). Na edukację składają się dwa równoległe procesy: wychowanie i kształcenie. Wychowanie to „świadome i celowe działanie pedagogiczne zmierzające do osiągnięcia względnie stałych skutków (zmian rozwojowych) w osobowości wychowanka” (tamże, s. 26). Natomiast kształcenie to „system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce umożliwić poznanie świata, przygotowanie się do zmieniania świata i ukształtowanie własnej osobowości” (tamże). Na kształcenie z kolei składa się uczenie się, pojmowane jako proces „nabywania względnie trwałych zmian w szeroko rozumianym zachowaniu (wiadomości, umiejętności, nawyki, postawy) w toku bezpośredniego i pośredniego poznawania rzeczywistości (doświadczenia i ćwiczenia)” (tamże) oraz nauczanie, będące „procesem kierowania uczeniem się uczniów w toku planowanej pracy nauczyciela z uczniami” (tamże, s. 26–27).

Jasne jest zatem, że powyższe umiejscowienie pojęcia „uczenie się” jest wyraźnie podporządkowane dydaktycznej (szkolnej) strukturze organizacji procesu programowanej edukacji. Przełożenie tak pojmowanego uczenia się na zjawiska cieszące się zainteresowaniem andragogów nie jest jednak wystarczające. Bezpośrednia próba przełożenia założeń i twierdzeń pedagogiki na andragogikę – choć czyniono takie próby – nie powiodła się w tym sensie, że siatka pojęć stosowanych w pedagogice nie wyczerpywała i nie wyczerpuje zakresów treściowych procesów, które stały się przedmiotem badań andragogiki.

Obecnie najczęściej pojęcie „uczenie się dorosłych”, stanowiące przedmiot niniejszej monografii, wykracza znacznie poza rozpoznanie warunków świadomej, zorganizowanej edukacji dorosłych. Dzieje się tak m.in. dlatego, że zaobserwowano, iż uczenie się dorosłych zachodzi nie tylko w formalnej edukacji, ale również w pracy, w rodzinie, w codziennych sytuacjach itp. To znacznie poszerzyło spektrum zainteresowań badaczy tego zjawiska i zmusiło ich do redefinicji kluczowych pojęć.

Początkowo¹ powszechnie stosowany termin „oświata dorosłych” zastąpiono „edukacją dorosłych”. Takie pojęcie – jako centralne dla zainteresowań andragogiki – występuje w innym podręczniku pedagogicznym (również pod red. Bogusława Śliwerskiego) w rozdziale autorstwa znanego włoskiego andragoga Duccio Demetrio (2006, s. 117), który pisze, że „jako edukacyjne – niezależnie od rozróżnień epistemologicznych i naukowych – należy rozumieć spontaniczne doświadczenie, przypadkowe lub zamierzone, podczas którego lub po którym widać, że człowiek zdobył podstawy wiedzy. Przyswoił sobie pojęcia, poznał sposoby i metody poznawcze, nauczył się zachowań i znaczeń, które wcześniej były mu nie-

¹ Trudno jednoznacznie wskazać, od kiedy datuje się istnienie andragogiki. Prekursorskie rozprawy teoretyczne na temat edukacji dorosłych przypadają na okres dwudziestolecia międzywojennego (zarówno w Polsce, jak i za granicą, np. w USA). Natomiast sam termin „andragogika” w następstwie wcześniejszej „pedagogiki dorosłych” zaczęto stosować (choć nie powszechnie) w latach pięćdziesiątych XX wieku.

znane lub znane za ledwie pośrednio i w przybliżeniu. Doświadczenie to związane jest z procesami poznawczymi i w pełni afektywnymi”. Dalej autor rozwija tę myśl: „Edukacja jest rezultatem złożonego, niejednorodnego procesu, na który składają się nie tylko czynniki intencjonalne, lecz także przypadkowe i niezamierzone, niemające nic wspólnego ze zdolnościami i umiejętnościami, jakich nabycia czy rozwinięcia oczekujemy” (tamże, s. 130).

Stosowanie pojęć „edukacja” i „uczenie się” dorosłych bywa (bywało) traktowane zamiennie. Józef Kargul (2001, s. 8) pisze: „Edukacja dorosłych oznacza całościowe ujęcie procesów szkoleniowych, zarówno formalnych, jak i nieformalnych, gdzie ludzie uważani za dorosłych przez społeczeństwo, do którego należą, rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę i doskonałą techniczne i zawodowe kwalifikacje lub nadają im nowy kierunek, aby zaspokoić własne potrzeby lub te, które są istotne z punktu widzenia społeczeństwa. Uczenie się dorosłych dotyczy zarówno formalnego, jak i dalszego kształcenia oraz spektrum edukacji nieformalnej dostępnej dla uczącego się społeczeństwa”. Pojawiający się w cytacie termin „uczenie się” nie jest alternatywą ani przeciwwagą dla pojęcia edukacji, lecz jej rozwinięciem, ekwiwalentem słownym, co jeszcze doskonale potwierdza zestawienie w końcowym zdaniu obu wspomnianych terminów z kolejnym – jakim jest kształcenie. Co prawda, autor w dalszym fragmencie (tamże, s. 14 i n.) wyjaśnia, że na edukację dorosłych składają się: nauczanie dorosłych, rozumiane jako uzupełnianie wiedzy wcześniej niezdobytej oraz uczenie się dorosłych, będące dobrowolną aktywnością wspierającą człowieka w jego rozwoju, jednak rozdzielenia pojęć „edukacja” i „uczenie się” nie stosuje konsekwentnie, traktując je synonimicznie.

Zmianę zainteresowania andragogów i skoncentrowanie na procesie uczenia się dorosłych jako kluczowym najdoskonalej zdaje się wyjaśniać Mieczysław Malewski (2010). Zauważa on dwie paradygmatyczne zmiany w andragogice, które wyraża schemat 10.

	Treść terminu „edukacja”	Naczelna idea edukacyjna
1.	Nauczanie <i>Uczenie się</i>	Edukacja dorosłych (<i>adult education</i>)
2.	Nauczanie Uczenie się	Kształcenie ustawiczne (<i>lifelong education</i>) Edukacja permanentna (<i>continuing education</i>)
3.	<i>Nauczanie</i> Uczenie się	Całozyciowe uczenie się (<i>lifelong learning</i>)

Schemat 10. Zmienność znaczenia terminu „edukacja” w odniesieniu do ludzi dorosłych

Źródło: Malewski, 2010, s. 45

Punkty 1, 2 i 3 na rysunku symbolizują trzy różne paradygmaty dominujące w andragogice, uszeregowane chronologicznie. W pierwszym z nich, trwającym do końca lat sześćdziesiątych XX wieku, szczególny nacisk położono na nauczanie.

Edukację dorosłych wiązano z instytucjami oświatowymi, w których zasadniczą funkcję pełni nauczyciel jako źródło wiedzy, a uczenie się traktowano jako reakcję na dostarczane w toku edukacji bodźce i oddziaływania. Uczący się dorosły był utożsamiony z rolą ucznia, a edukacja dorosłych miała przede wszystkim charakter kompensacyjny wobec ewentualnych deficytów wcześniejszego kształcenia.

Od początku lat siedemdziesiątych, głównie na skutek rozkwitu idei psychologii humanistycznej, zaczęło wzrastać upodmiotowienie uczących się dorosłych, stąd przypisywano coraz większą wagę procesom uczenia się. Przesunięcie tego zainteresowania zaowocowało równowagą w traktowaniu procesów nauczania i uczenia się, co znalazło wyraz w koncepcji kształcenia ustawicznego. Stan i przyszłość myśli andragogicznej wiązano zatem z równoległym rozwojem nauki nad edukacją dorosłych w kontekście zarówno nauczania, jak i uczenia się.

Początek lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku przyniósł kolejną zmianę. Centralną (choć bardzo niejednorodną) kategorią andragogiczną stało się całościowe uczenie się. Na to przesunięcie paradygmatyczne, zdaniem Malewskiego,łożyły się dwie kwestie: „Po pierwsze, koncepcja całościowego uczenia się przenosi punkt ciężkości z instytucji edukacyjnych (nauczanie) na uczące się jednostki i społeczności lokalne (uczenie się). Po drugie, rezygnuje z profesjonalnej wiedzy naukowej na rzecz potocznego doświadczenia, które obecne jest w codziennych interakcjach konstytuujących światy życia ludzi” (2010, s. 47).

Duch przemian paradygmatycznych niewątpliwie znalazł swoje odbicie w referatach uczestników konferencji, która miała miejsce w Łodzi w 1987 roku. Wówczas to problematykę andragogiczną sformułowano jako: „Uczący się dorosły w świetle badań”. Uczący się dorosły to już nie tylko uczeń dorosły, czyli ktoś, kto wchodzi w rolę instytucjonalnego kształcenia. Wówczas Olga Czerniawska (1987a, s. 28) wyrażała następujące stanowisko: „Uczący się dorosły uczy się w trakcie życia, wraz z jego biegiem, przez życie, to, w jaki sposób żyje”. W podobnym kierunku dążą rozważania Józefa Karguła (1987, s. 25–26), który mówi: „Sprowadzenie procesu uczenia się dorosłych tylko i wyłącznie do nabywania wiadomości, umiejętności i nawyków w instytucjach oświatowych, a nie traktowanie tego procesu jako takiego, który obejmuje podejmowanie rozmaitych czynności, rozwiązywanie rozmaitych problemów, dzięki czemu następuje rozwój osobowości, byłoby po prostu anachronizmem”.

Uporządkowanie kluczowych pojęć andragogicznych, choć bardzo istotne z punktu widzenia nauki, zarówno ze względu na tworzone teorie, jak i prowadzenie badań, nie jest zadaniem łatwym, wciąż stanowi wyzwanie. Nad postawioną problematyką na łamach publikacji czy też przy okazji naukowych debat niejednokrotnie pochylali się czołowi przedstawiciele polskiej andragogiki (m.in. Czerniawska, 2004; Kargul, 2007; Kurantowicz, 2012; Malewski, 2010; Matlakiewicz, 2011; Pierścieniak, 2009a; Solarczyk-Ambrozik, 2007; Solarczyk-Szwec, 2010 i inni). Lektura zamieszczonych tam rozważań skłania autora tej rozprawy do przyjęcia takiej perspektywy badawczej, w której do opisanie edukacyjnej aktywności osób dorosłych w zabawie w centrum zainteresowania znajduje się uczenie się dorosłych. Przemawiają za tym (w pewnym uproszczeniu) dwie przesłanki. Po pierwsze, koncentracja na edukacji dorosłych zawsze ostatecznie w jakimś stop-

niu wiąże badacza z procesem nauczania i łączy język oraz terminologię z rozumieniem uczenia się wyłącznie jako efektu oddziaływania środowiska i reakcji na zewnętrzne bodźce. Przyjęcie zatem takiej perspektywy nie wydaje się wystarczające. Po drugie natomiast, rozpoznanie zjawiska zabawy jako sytuacji spontanicznej, codziennej, niezaplanowanej, wielokontekstowej, często przypadkowej i nieuporządkowanej zachęca do poszukiwania takich procesów nabywania wiedzy, umiejętności, kształtowania kompetencji emocjonalnych, osobowościowych czy społecznych itd., które najpełniej przy obecnym stanie myśli andragogicznej określa się „uczeniem się”. Ostateczne dla koncepcji badawczej definicje zostały podane w dalszej części pracy.

2. Formalne, pozaformalne i nieformalne uczenie się dorosłych w kontekście uczenia się w zabawie

W literaturze andragogicznej w stosunku do edukacji dorosłych upowszechniło się wyodrębnienie trzech podkategorii stosowanych do jej opisu (m.in. Kargul, 2001; Malewski, 2010). Są to:

- edukacja formalna;
- edukacja pozaformalna;
- edukacja nieformalna.

Przesunięcie zainteresowania andragogów z edukacji na uczenie się dorosłych zaowocowało przywiązaniem większego znaczenia do sytuacji, w których uczenie się nie jest wyłącznie wynikiem zaplanowanego i zorganizowanego oddziaływania nauczyciela na dorosłego ucznia. Obecnie docenia się w nauce kategorie uczenia się nieformalnego i incydentalnego dorosłych. Dorota Barwińska² omawia trzy kategorie składające się na proces całościowego uczenia się: formalne, nieformalne i incydentalne (2009, s. 249). Uczenie się formalne „odbywa się w różnego rodzaju instytucjach kształcenia i prowadzi do uzyskania uznanego dyplomu i kwalifikacji” (tamże). Uczenie nieformalne oznacza „uczenie się, które zwykle nie prowadzi do nabycia formalnego dyplomu, ponieważ odbywa się poza oficjalnym systemem oświatowym. Jest ono zorientowane na cel i systematyczne pod względem celów uczenia się, czasu i środków nauczania” (tamże). Uczenie się incydentalne natomiast to „uczenie się trwające przez całe życie, jest ono nieustrukturyzowane i niezorganizowane, nie jest zorientowane na cel i nie prowadzi do uzyskania certyfikatu, odbywa się ono raczej przypadkowo, wręcz mimochodem” (tamże).

² Dla porządku należy wyjaśnić, że bodaj pierwszą publikacją w Polsce dotyczącą tego podziału jest artykuł Jadwigi Nowak (1981), w którym autorka wyróżnia kształcenie formalne, nieformalne i incydentalne. Wówczas termin „kształcenie” był znacznie popularniejszy od późniejszej „edukacji” i jeszcze późniejszego „uczenia się” dorosłych.

Krzysztof Pierścieniak (2009a, s. 83) przyjmuje za Danielem Livingstonem następujące rozróżnienia:

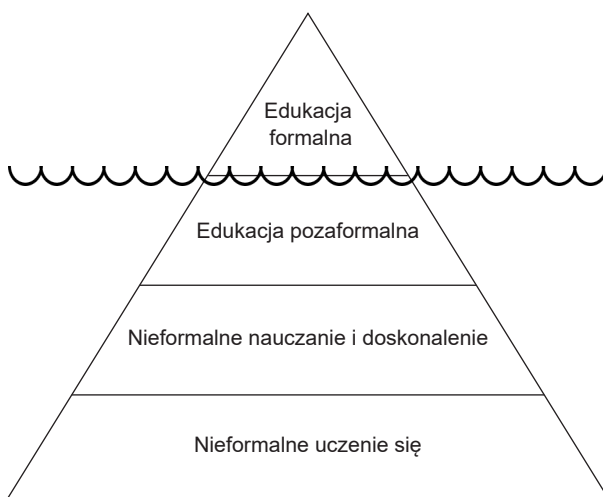
- Edukacja formalna, którą wyróżnia pozycja nauczyciela. Nauczyciel, dzięki formalnemu autorytetowi, może przesądzać o zakresie wiedzy niezbędnej uczącym się dorosłym do efektywnego osiągnięcia celów wyznaczonych programem nauczania.

- Edukacja pozaformalna, która pojawia się wtedy, kiedy dobrowolnie podejmujący uczenie się dorośli zapragną opanować wybrany przez siebie, ale przewidziany jakimś programem, zakres wiedzy lub umiejętności, korzystając przy tym z pomocy nauczyciela towarzyszącego im w procesie uczenia się.

- Nieformalne nauczanie i doskonalenie, które pojawia się, gdy nauczyciel lub mentor bierze odpowiedzialność za intencjonalnie przekazywaną innym dorosłym wiedzę, jednak bez odwoływania się do konkretnego programu czy zakresu treści. Nauczanie takie ma charakter spontaniczny i przypadkowy, a najczęściej dotyczy sytuacji pracy lub aktywności społecznej.

- Nieformalne uczenie się, które jest rozumiane jako każdy rodzaj aktywności służący opanowaniu wiedzy lub umiejętności, który zachodzi bez wcześniej opracowanego programu i w każdej sytuacji.

Kategoria sytuacji nieformalnych jest zatem rozdzielona na edukację (nauczanie i doskonalenie) i uczenie się. Całość przedstawiono na schemacie 11 przypominającym górę lodową.



Schemat 11. „Góra lodowa” edukacji dorosłych

Źródło: Pierścieniak, 2009a, s. 84

Metaforę góry lodowej należy rozumieć w ten sposób, że kategoria edukacji formalnej jest najbardziej rozpoznawalna i widoczna dla zewnętrznych obserwatorów, niczym wierzchołek góry lodowej, jednakże to zaledwie mała część aktywności edukacyjnej dorosłych. Jednocześnie najbardziej konstytutywna dla przy-

szłej jakości życia człowieka część góry jest „ukryta”, „niewidzialna” – jak pisze autor – co czyni ją mniej precyzyjną i uchwytną dla rzetelnego, naukowego opisu.

Warto dodać, że w źródłowym dokumencie, do którego odwołuje się Pierścieniak (Livingstone, 1999), do opisu nieformalnego uczenia się wskazano pięć typów, w których ten proces się odbywa. Są to (Pierścieniak, 2009a, s. 10–11):

- nieformalne uczenie się związane z zatrudnieniem;
- nieformalne uczenie się w społeczności pracy wolontaryjnej;
- nieformalne uczenie się w rodzinie i gospodarstwie domowym;
- nieformalne uczenie się w innych zainteresowaniach ogólnych.

Wyróżnione typy pozostają w związku z omówionymi w dalszej części wywodu obszarami edukacji pozaformalnej i nieformalnej autorstwa Józefa Kargula.

Peter Jarvis podaje szerszą i bardziej kompletną propozycję podziału obszarów uczenia się (za: Muszyński, 2014). Zgodnie z nią do wyróżnienia poszczególnych kategorii posłużyły dwa kryteria. Pierwsze dzieli typy sytuacji na formalne, pozaformalne i nieformalne. Drugie natomiast wyróżnia uczenie się planowane i incydentalne. Na tej podstawie powstało sześć obszarów, które zobrazowano na schemacie 12.

Typy sytuacji	Planowane (<i>Intended</i>)	Incydentalne (<i>Incidental</i>)
Formalne (<i>Formal</i>)	A	D
Pozaformalne (<i>Non-formal</i>)	B	E
Nieformalne (<i>Informal</i>)	C	F

Schemat 12. Typy uczenia się

Źródło: Jarvis, 2009 (za: Muszyński, 2014, s. 84)

Analogicznie do zaproponowanych obszarów można wskazać siatkę dla opisu uczenia się dorosłych w zabawie. Aktywność ludyczną ludzie dorośli mogą podejmować w każdym z sześciu obszarów, a jej przykłady przedstawiono na schemacie 13.

Uczenie się w zabawie może przyjąć postać mniej lub bardziej planowaną. O planowaniu można mówić wówczas, kiedy zabawa zaczyna pełnić funkcję metody kształcenia lub przynajmniej elementy ludyczne zostają wprowadzone do zorganizowanego procesu dydaktycznego. Współcześni edukatorzy dorosłych (szkoleniowcy, metodycy) nie stronią od wykorzystywania tzw. grywalizacji (czy czasem gamifikacji) do edukacji dorosłych. Choć niewątpliwie nie jest to tak powszechne, jak np. w nauczaniu przedszkolnym.

Natomiast incydentalne uczenie się w zabawie ma miejsce wówczas, kiedy zabawa ma bardziej autoteliczny charakter, a samo uczenie się przebiega niejako równolegle, w sposób przypadkowy i nieplanowany. Jak podkreślano w tej monografii już wielokrotnie, uczenie się w zabawie nie musi przybierać posta-

ci celowego, świadomego, zorganizowanego procesu. Uczące aspekty zabawy mogą jej towarzyszyć niejako przy okazji i być w mniejszym lub większym stopniu uświadamiane nawet na długo po zabawie lub zupełnie nieuświadamiane.



Schemat 13. Uczenie się dorosłych w zabawie w zależności od typu sytuacji

Źródło: opracowanie własne

Wzdłuż linii pionowej schematu można natomiast wskazać podział na sytuacje formalne, pozaformalne i nieformalne. W przypadku tych pierwszych zabawa jest usytuowana w instytucji, jaką jest najczęściej szkoła dla dorosłych bądź uczelnia. Takie umiejscowienie sprzyja zaplanowanemu zorganizowanemu kształceniu, np. w ramach zajęć dydaktycznych, choć zabawę pewnie częściej można spotkać na ćwiczeniach lub warsztatach niż na wykładach czy seminariach. Frekwencja zabawy zależy zapewne również od innych warunków, jak np. treści, liczby uczestników itp. Niemniej sytuacje formalne obejmują nie tylko realizację programów kształcenia. W ramach instytucji edukacyjnych funkcjonują jednostki, takie jak samorządy studenckie, kluby uczelniane, koła naukowe itp., które w swojej ofercie proponują szereg imprez o charakterze zabawowym, których edukacyjna funkcja jest zupełnie drugorzędna. Wówczas występuje uczenie się incydentalne, niezorganizowane i niezaplanowane.

Uczenie się pozaformalne dorosłych dotyczy przede wszystkim roli pracownika i kształcenia zawodowego. Zabawa wpisuje się w te sytuacje na ogół wówczas, gdy zorganizowane szkolenie lub kurs przyjmuje właśnie taką ludyczną formę. Jest dość częstą praktyką organizowanie imprez lub wyjazdów integracyjnych dla pra-

cowników, podczas których część czasu jest przeznaczona na szkolenie (pierwszeństwo uczenia się nad zabawą), a część na zabawę (pierwszeństwo zabawy nad uczeniem się). Natomiast granica między obiema częściami bywa płynna.

Wreszcie są sytuacje nieformalne, tj. takie, w których uczenie się nie jest objęte żadną nadrzędną instytucją, a jedynie podyktowane własną inicjatywą jednostki. Dobór form ludycznych jest tu pochodną upodobań osoby dorosłej. Wyraźnym przykładem zaplanowanego uczenia się w sytuacji nieformalnej jest kształcenie się i doskonalenie w ramach jakiejś dyscypliny wymagającej konkretnych umiejętności. Wówczas zakres świata zabawy poszerza się o przygotowanie do niej pod względem merytorycznym, co może oznaczać np. ćwiczenie się w rzutach do kosza, zbieranie i studiowanie literatury z zakresu gier umysłowych (takich jak szachy, brydż czy go) lub też zapamiętywanie pytań i uczenie się odpowiedzi pojawiających się w teleturniejach. Zabawa dorosłych w sytuacjach nieformalnych jest jednak również niezgłębioną skarbnicą uczenia się incydentalnego. Przypadkowość, spontaniczność zabawy, jej niepewny wynik – wszystko to sprawia, że uczenie się może nastąpić nagle, bez wcześniejszego planowania i świadomego celu.

Schemat ukazuje też dwie strzałki obrazujące tendencje frekwencji zabawy w różnych sytuacjach. Choć przytoczone przykłady świadczą o obecności zarówno zabawy, jak i uczenia się w zabawie we wszystkich sześciu obszarach, to jednak skala zjawiska na pewno się w nich różni. Sytuacje formalne stosunkowo rzadko charakteryzują się ludycznością. Ich zasadniczą działalność opisuje system klasowo-lekcyjny, którego integralną częścią są wykłady, odczyty i transmisja wiedzy od nauczyciela do ucznia. Niewiele jest tu miejsca na zabawę. Nieco częściej zabawa występuje w sytuacjach pozaformalnych. Zwłaszcza nowoczesne firmy kładą nacisk na tworzenie właściwej atmosfery w zespole pracowniczym, na integrację oraz identyfikację pracownika z firmą. Ale dopiero wyjście poza mury (zarówno w dosłownym, jak i mentalnym sensie) instytucji czy zakładu pracy pozwala na nieskrępowaną, luźną, radosną zabawę.

Pozioma strzałka ukazuje, że zabawa częściej pojawia się w sytuacjach incydentalnego uczenia się niż planowanego. Wynika to z faktu, że planowane uczenie się dorosłych korzysta z wielu form organizacyjnych i metod, a zabawa jest ich raczej uboczną, rzadszą opcją. Sytuacje incydentalnego uczenia się są natomiast wpisane w nurt codziennego życia, w którym poza pracą i obowiązkami jest więcej miejsca na rozrywkę i przyjemności. Choć nie wyklucza to możliwości, że jeśli już zabawa wystąpi, samo uczenie się w niej jest efektywniejsze i treściwsze w sytuacjach zaplanowanych niż nieplanowych.

Choć do opisu zjawiska uczenia się dorosłych wciąż przybywa kolejnych – jakże cennych skądinąd – kategorii teoretycznych, to praktyka badawcza wciąż nie wyczerpała tych zagadnień. Doniesienia badawcze dotyczące nieformalnego uczenia się, które – jak można przypuszczać – w dużej mierze występuje w zabawie, są stosunkowo skromne i wciąż mają charakter prekursorski i pilotażowy. Dlatego rozpoznanie uczenia się dorosłych w zabawie, zwłaszcza w kategoriach uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, stanowi nie lada wyzwanie. Pewną przesłanką dla tworzenia hipotez w tym zakresie może być wspomniana wcześniej publikacja Józefa Kargula (2001). Autorowi udało się w niej wyodrębnić

pewne obszary, w których przebiega edukacja pozaformalna i nieformalna; wymienienia: cielesność, rodzinę, stosunki międzyludzkie, czas wolny oraz pracę. Są to obszary stosunkowo podobne do tych, które wcześniej podano za Livingstonem.

Czy zabawa jest zatem kolejnym obszarem, w którym zachodzi edukacja/uczenie się dorosłych? Jako jedna z aktywności wolnoczasowych wpisuje się w ten obszar. Jest jednak oczywiste, że po pierwsze, zabawa nie musi przynależeć do czasu wolnego, a po drugie, czas wolny to nie tylko zabawa. Pojęcie „obszaru uczenia się” bywa stosowane w literaturze do wyodrębniania kolejnych kategorii na tyle spójnych i jednorodnych, że warto je nazwać. W tym sensie uczenie się dorosłych w zabawie stanowi pewien nierozpoznany dotąd obszar³. Wracając do zadanego na wstępie tego akapitu pytania, można żywić nadzieję, że niniejsza publikacja przyczyni się do znalezienia właściwej odpowiedzi.

3. Ludyczna przestrzeń uczenia się według Alicji i Dawida Kolbów

Nazwisko Dawida Kolba znane jest w polskiej literaturze andragogicznej i pedagogicznej przede wszystkim dzięki opracowaniu, które w oryginale powstało w 1984 roku, a dotyczyło teorii uczenia się przez doświadczenie (zazwyczaj nazywanej skrótowo jako cykl Kolba) oraz wynikłych z niej stylów uczenia się. Teoria ta znalazła szerokie zastosowanie w praktyce edukacyjnej – w edukacji dorosłych odwołanie się do niej jest częstą praktyką szkoleniową.

Teoria uczenia się przez doświadczenie wywodzi się m.in. z rozważań Johna Deweya i Jeana Piageta, a w brzmieniu nadanym przez Kolba (Kolb, Kolb, 2012, s. 1216) obejmuje następujących sześć założeń:

1. Uczenie się najlepiej można zrozumieć jako proces, a nie posługując się kategoriami efektów. Uczenie się nie kończy się na wyniku, ani nie zawsze świadczy o wydajności. Przeciwnie – następuje jako szereg połączonych doświadczeń.

2. Uczenie się to zawsze ponowne uczenie się (*re-learning*). Uczenie się jest najłatwiejsze w procesie, który czerpie z przekonań i idei uczącego się na dany temat, tak aby mogły być zbadane, przetestowane i zintegrowane w nowy, bardziej wyrafinowany sposób. Piaget nazwał tę propozycję konstruktywizmem – osoby budują swoją wiedzę o świecie, opierając się na swoich doświadczeniach.

3. Uczenie się wymaga rozwiązywania konfliktów między dialektycznie przeciwnymi sposobami adaptacji wobec świata. Konflikt, różnice i rozbieżności są tym, co kieruje procesem uczenia się, powołanym do poruszania się pomiędzy przeciwstawnymi sposobami refleksji, działania, odczuwania i myślenia.

4. Uczenie się jest holistycznym procesem adaptacji. Uczenie się nie jest tylko wynikiem poznania, ale obejmuje zintegrowane funkcjonowanie całej osoby

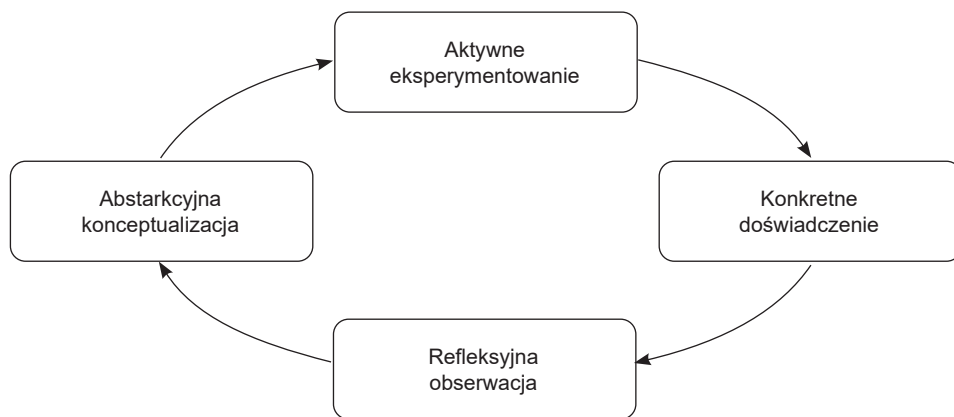
³ Choć, oczywiście, po części wspólny z innymi wspomnianymi obszarami, jak np. cielesność czy rodzina.

– jej myślenia, odczuwania, postrzegania i zachowania. Obejmuje różne wyspecjalizowane modele dostosowania metod naukowych do rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji i twórczości. Uczenie się przez doświadczenie ma zastosowanie nie tylko w formalnej edukacji w szkole, ale na wszystkich arenach ludzkiego życia. Proces uczenia się przez doświadczenie jest wszechobecny, występuje w ludzkiej aktywności wszędzie przez cały czas. Holistyczny charakter procesu uczenia się oznacza, że działa na wszystkich poziomach społeczeństwa ludzkiego: od jednostki, przez grupę i organizację, aż do społeczeństwa jako całości.

5. Uczenie się skutkuje synergiczną transakcją między osobą a otoczeniem. W ujęciu Piageta uczenie się odbywa się poprzez równoważenie dialektyki procesów asymilacji i akomodacji⁴. Idąc za słynną formułą Lewina, że zachowanie jest funkcją osoby i środowiska, teoria uczenia się przez doświadczenie utrzymuje, że uczenie się jest wynikiem cech osoby i środowiska uczenia się.

6. Uczenie się to proces tworzenia wiedzy. Uczenie się przez doświadczenie jest propozycją konstruktywistycznej teorii uczenia, w której wiedza społeczna jest tworzona i odtworzona w osobistej wiedzy uczącego się. Stoi to w przeciwieństwie do modelu „transmisji”, popularnego w aktualnej praktyce edukacyjnej, w którym wcześniej istniejące treści są przekazywane uczniowi.

Proces uczenia się przez doświadczenie opisuje schemat 14 przedstawiający uczenie się jako cykl powtarzalnych etapów. Konkretnie doświadczenie⁵ prowadzi do refleksyjnej obserwacji, która staje się przyczynkiem do tworzenia abstrakcyjnej konceptualizacji. Ta z kolei rodzi chęć aktywnego eksperymentowania, którego wynikiem jest kolejne doświadczenie.



Schemat 14. Cykl uczenia się przez doświadczenie

Źródło: Kolb, Kolb, 2005, s. 195; 2012, s. 1217

⁴ Asymilacja polega na włączaniu wrażeń pochodzących ze środowiska w uprzednio rozwinięte struktury psychiczne, a akomodacja – na adaptacji jednostki do otoczenia poprzez zmianę już wykształconych struktur w miarę zmieniających się warunków w środowisku (Illeris, 2006, s. 36).

⁵ Rozpoczęcie cyklu od konkretnego doświadczenia jest zabiegiem umownym. W cyklu kolejne kroki następują w sposób zapętlony i powtarzalny. Trudno zatem wskazać jego początek i koniec.

Alicja i Dawid Kolbowie (2010) zainteresowali się zagadnieniem uczenia się w zabawie, formułując dla jego opisu pojęcie ludycznej przestrzeni uczenia się (*ludic learning space*).

Wnioski teoretyczne, do których doszli autorzy, zostały wysnute na podstawie badania przeprowadzonego wobec uczestników ligi softballa (*The Free Softball League*). Tu warto naświetlić kontekst kulturowy, który jest nie bez znaczenia dla interpretacji osiągniętych wyników. Softball jest w Polsce dyscypliną bardzo mało popularną, wręcz dla większości nieznaną. Brak na większą skalę⁶ zarówno uprawiających ten sport, jak i osób zainteresowanych znajomością przepisów czy kibicowaniem innym. Stąd może pojawić się przypuszczenie, że wnioski wynikłe z poddania badaniom graczy softballa, a dotyczące uczenia się, mogą obejmować jakiś wąski zakres umiejętności znaczący wyłącznie dla uprawiania tejże dyscypliny; że chodzi o specjalistyczną wiedzę i sprawności właściwą dla nielicznej grupy miłośników, parających się obcym w naszych warunkach kulturowych sportem. Byłoby to jednak przypuszczenie nad wyraz pochopne.

Softball jest grą drużynową podobną do baseballa, który w Stanach Zjednoczonych traktowany jest jako sport narodowy i cieszy się ogromną popularnością. Softball wyróżnia m.in. mniejsze od baseballa boisko i lżejsza pałka, przez co przyciąga więcej grających kobiet i dzieci. Ponadto należy zwrócić uwagę na to, że Amerykanie przywiązują znacznie większą wagę do lokalnych rozgrywek sportowych. Jeżeli w danej miejscowości istnieje klub sportowy, to podczas trwania rozgrywek życie lokalnej społeczności koncentruje się wokół tych wydarzeń. Zwycięstwa i porażki drużyny są przedmiotem zainteresowania większości mieszkańców, znane są im nazwiska zawodników, trenerów oraz terminarz gier. Nawet osoby niezainteresowane danym sportem mają dużą świadomość tego, co dzieje się w drużynie i wokół niej.

Można zatem śmiało stwierdzić, że liga softballa, której działalność została poddana badaniu, jest miejscem, do którego trafić może każdy bez względu na płeć, wiek czy zdolności i predyspozycje. Potwierdzają to również sami autorzy, opisując historię i funkcjonowanie ligi. Przyłączyć się może każdy, kluczową zasadą jest to, że liga ma przynosić radość („Radosny softball dla każdego”) i nikt nie jest przymuszany do uczestnictwa. Daje to w konsekwencji podłoże do przypuszczeń, że wniosek dotyczący uczenia się w zabawie mają charakter dużo bardziej uniwersalny, niżli by to wynikało z przesłanki o marginalnym miejscu softballa w Polsce. Hipoteza ta staje się zasadna tym bardziej, że treści uczenia się, o czym będzie mowa poniżej, absolutnie nie ograniczają się do kształtowania jakichś szczególnych cech czy umiejętności właściwych dla specyfiki tego sportu (takich jak np. zręczność, szybkość, zwinność). Choć trudno znaleźć analogię do warunków panujących w Polsce, można założyć, że grający w opisywanej lidze softballa reprezentują przeciętnego⁷ człowieka podejmującego codzienną, łatwo dostępną aktywność zabawową.

⁶ W Polsce istnieje Polski Związek Baseballu i Softballu. Na stronie internetowej związku <http://www.baseballsoftball.pl> widnieje wykaz 26 klubów sportowych realizujących programy baseballowe lub softballowe (stan na lipiec 2015 roku).

⁷ Gdzie przeciętność oznacza jedynie to, że człowiek nie musi odznaczać się żadnymi zdolnościami czy cechami, które są wymagane.

Badanie zostało wykonane metodą studium przypadku (*case study*), za pomocą techniki wywiadu z członkami ligi. Szczególnie interesujące w opracowaniu jest to, jakie treści uczenia się zostały wyróżnione w wyniku analizy. Jak zostało to wspomniane, na pierwszy plan nie wysunęły się żadne specyficzne dla tej dyscypliny sprawności, lecz umiejętności i kompetencje o dużo bardziej ogólnym, uniwersalnym charakterze. „Nasze studium przypadku – piszą autorzy – sugeruje, że samorealizacja w grze wykracza poza rozwój umiejętności softballowych; rozciąga się na arenę osobistego wzrostu i rozwoju, zgodnie z którą niektórzy gracze musieli uporać się z ich niezdolnością do kontrolowania gniewu lub skrajnym dążeniem do rywalizacji, podczas gdy inni doświadczyli przebudzenia ku coraz większej empatii i akceptacji innych” (Kolb, Kolb, 2010, s. 43). Ostatecznie autorzy wskazują cztery zakresy uczenia się⁸, nazwane od kompetencji rodzących się dzięki grze:

1. Rywalizacja kontra *fair play*. Właściwa dla zabaw o charakterze gry konieczność walki o wynik i dążenia do zwycięstwa stały nieraz w sprzeczności z tym, co określamy mianem „ducha gry”. Ostatecznie uczestnicy ligi wypracowali w sobie zdolność do ustępowania wówczas, gdy rywalizacja zaostrzała się do granic naruszających zasady wartości przez owego ducha uosabiane, traktując etykę gry jako nadrzędną wobec zwycięstwa.

2. Zaabsorbowanie sobą kontra empatia. Gra stała się wyzwaniem dla rozwiązania konfliktu pomiędzy chęcią zdobycia uwagi, uznania i rozgłosu a zrozumieniem innych i wsparciem. Członkowie ligi wypracowali w sobie kompetencje, dzięki którym stali się mniej egoistyczni i zachłanni, a bardziej empatyczni i pełni wyrozumiałości dla innych graczy.

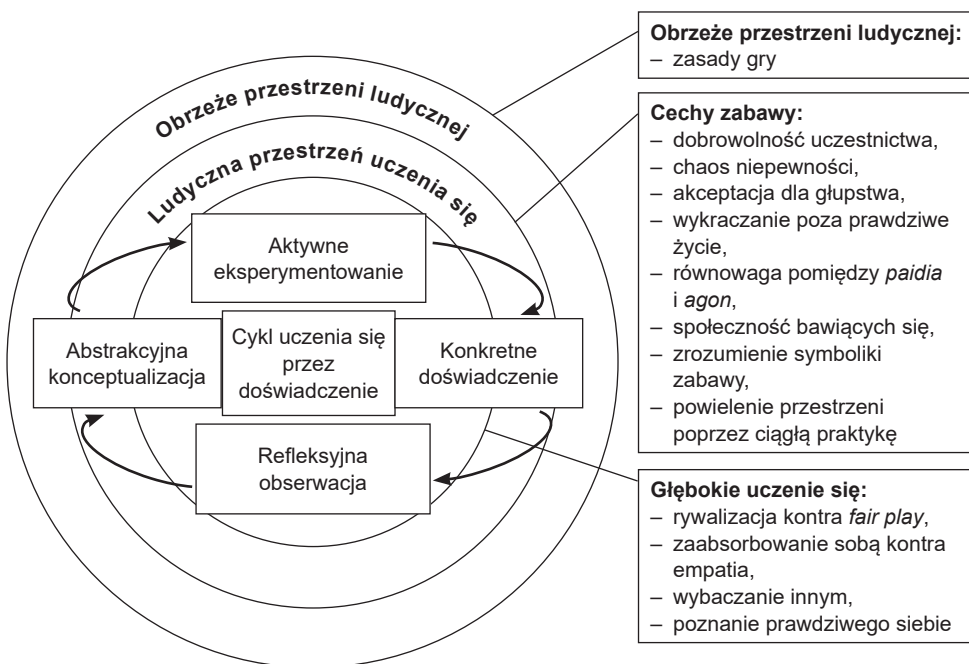
3. Wybaczanie innym. Gra niesie ze sobą ryzyko błędów i pomyłek, które mogą irytować innych. Tymczasem uczenie się w grze doprowadziło do traktowania niepożądanych zachowań jako nieodłącznego elementu zabawy i pozwoliło graczom stworzyć do nich właściwy dystans oraz stać się mniej pamiętliwymi wobec innych.

4. Poznanie prawdziwego siebie. Autorzy wyjaśniają: „W lidze, do której jest otwarty dostęp, powtarzalny charakter działań w zabawie nie tylko stanowi trwałą strukturę i zapewnia utrzymanie zabawowego nastroju, ale ma również ogromny wpływ na graczy, ich życie wewnętrzne, inicjując proces konfrontacji z ich »prawdziwym ja«. Gdy gracze dołączają do ligi po raz pierwszy, przyjmują »oblicze gracza«, rzadko ujawniając swoje osobiste strony w trakcie gry. Ale z każdą godziną stopniowo tracą maskę, co pozwala autentycznie i swobodnie wyrażać siebie samych” (tamże, s. 44).

Przeprowadzone badania przyczyniły się do wyłonienia kategorii ludycznej przestrzeni uczenia się (patrz schemat 15). Granice jej istnienia zostały wytyczone wewnątrz obszaru nazwanego „obrzeżem przestrzeni ludycznej”. Owo obrzeże definiują zasady gry, będące źródłem regulacji i struktury gry, jak również zachowań zawodników w przestrzeni ludycznej. Obecność w tej przestrzeni wymaga akceptacji dla panujących reguł. Granice przestrzeni pozwalają ostatecznie uniknąć tych graczy, których temperament i styl nie są zgodne z zasadami gry lub duchem mejsca.

⁸ Autorzy mówią wręcz o głębokim uczeniu się (*deep learning*).

Wzajemne powiązania poszczególnych elementów zabawy służyły jako siły napędowe powstającej przestrzeni, zachowując ją przy życiu przez lata. Dobrowolny udział pozwolił zaczerpnąć graczom wolności, pozostawiając prawdziwe życie za sobą. Pozorny chaos generowany przez niepewność gry napędzał improwizację i kreatywność w kontaktach z innymi graczami, zachęcając uczestników ligi do uczenia się, aby ponownie utworzyć oraz monitorować zasady gry w celu utrzymania integralności przestrzeni. Umówione znaki i sygnały wymieniane w trakcie gry pozwoliły zachować równowagę *agon* i *paidia* w ryzach, zapobiegając rozpadowi przestrzeni od wewnątrz. Replikację przestrzeni osiągnięto dzięki zaangażowaniu kluczowych graczy, którzy konsekwentnie demonstrowali i modelowali zachowania oraz praktyki traktowane jako wzorcowe. Przyjazny duch, którym objęto wszystkich nowych zawodników, postawa szacunku i solidarności wyrażonej wśród graczy podczas cotygodniowych rytuałów to przykłady zachowań i postaw, przyjęte przez założycieli ligi oraz replikowane do następnych pokoleń graczy. Poprzez przekaz międzypokoleniowy uczestnicy ligi rozwijali poczucie tożsamości ze społecznością, rozciągające się poza ludyczną przestrzeń uczenia się.



Schemat 15. Ludyczna przestrzeń uczenia się i uczenie się przez doświadczenie

Źródło: Kolb, Kolb, 2010, s. 46

Transformacja graczy w ludycznej przestrzeni uczenia się została potraktowana jako przykład procesu uczenia się przez doświadczenie, opisany przez Kolb. Autor sugeruje, że osoby zaangażowane w cykl uczenia się przez doświadczenie są wewnętrznie zmotywowane do tworzenia własnej ścieżki kształcenia w kierunku

osiągnięcia intelektualnej, moralnej i etycznej integralności. To pozwala uwolnić się od presji zewnętrznej oceny sformułowanej na podstawie aktualnych norm moralnych i światopoglądowych. Struktura i organizacja ludycznej przestrzeni uczenia się może przyczynić się do tego na dwa sposoby. Po pierwsze, brak oceny zewnętrznej pochodzącej z przestrzeni ułatwia osobom tworzenie programu uczenia się według własnych kategorii (samodzielnie dobierając cele, treści, formy itd.). Po drugie, przestrzeń stworzyła warunki bezpiecznego środowiska, w którym gracze mieli nieograniczoną możliwość odkrywania i uczenia się w praktyce.

4. Uczenie się w zabawie w kontekście trzech wymiarów uczenia się według Knuda Illerisa

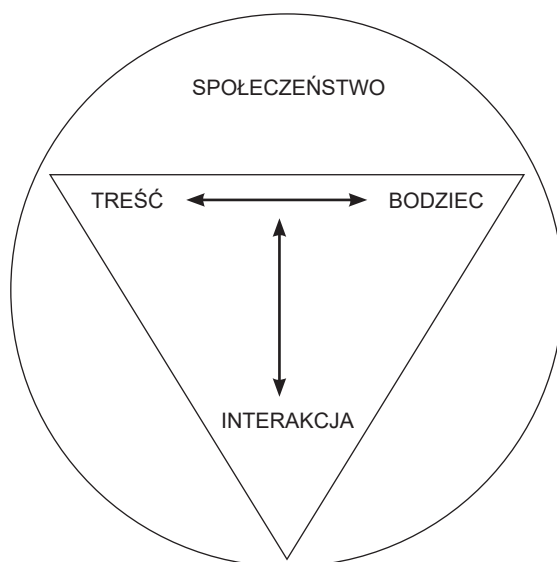
Knud Illeris – duński teoretyk edukacji i uczenia się dorosłych – znany jest polskim czytelnikom przede wszystkim jako autor książki *Trzy wymiary uczenia się* (2006), w której zawiera obszerny wykład na ogólny temat uczenia się oraz w szczególności uczenia się dorosłych. Według autora pojęcie uczenia się bywa stosowane w odniesieniu do jednego z czterech poniższych znaczeń (tamże, s. 21):

1. Uczenie się to rezultaty, czyli wynik jednostkowych procesów uczenia się. Inaczej: to, czego człowiek się uczy.
2. Uczenie się to procesy psychiczne, które prowadzą do zmian czy rezultatów, o których była mowa w pierwszym punkcie. Są to procesy uczenia się.
3. Uczenie się to procesy interakcji pomiędzy jednostką a jej materialnym i społecznym środowiskiem, które warunkują wewnętrzne procesy z punktu 2 i prowadzą do rezultatów z punktu 1.
4. Uczenie się to właściwie to samo, co nauczanie, będące skutkiem wewnętrznej reakcji zachodzącej pomiędzy tym, co jest nauczane, a tym, czego jednostka się uczy.

Definicję czwartą autor odrzuca jako chybioną, natomiast trzy pierwsze pozostawia w mocy. Mając na uwadze złożoność znaczeń pojęcia „uczenie się”, autor dochodzi do przekonania, że uczenie się należy jednocześnie pojmować jako całość, ale także umieć wyodrębnić jego poszczególne składowe. Dlatego uczenie się definiuje jako „zintegrowany proces składający się z dwóch powiązanych ze sobą procesów składowych, które wzajemnie na siebie oddziałują. Po pierwsze, jest to proces integracji między uczącym się a jego otoczeniem, interakcji, które mogą zachodzić bezpośrednio lub pośrednio – poprzez różne media [...]. Po drugie, są to wewnętrzne psychiczne procesy przyswajania oraz przetwarzania wiedzy, które prowadzą do rezultatu uczenia się” (tamże, s. 22–23).

Całość uczenia się, według Illerisa, obejmuje trzy wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny. Oznacza to, że uczenie się jest niejako rozpięte pomiędzy trzema różnymi biegunami i może być postrzegane z trzech perspektyw. Wymiar

poznawczy wynika z założenia, że uczenie się zawsze zawiera pewną treść praktyczną lub teoretyczną, a za przyswojenie tej treści odpowiadają procesy kognitywne. Wymiar emocjonalny odnosi się do procesów psychodynamicznych, czyli tych, które obejmują energię psychiczną transmitowaną przez uczucia, emocje, postawy i motywacje, a ostatecznie przyjmują postać uczenia się. Wymiar społeczny natomiast odnosi się do interakcji zachodzących między jednostką a jej otoczeniem i ma dwa powiązane ze sobą poziomy: interpersonalny i społeczny (węższy i szerszy zakres). Rozpięcie uczenia się pomiędzy trzema biegunami autor symbolicznie przedstawia na schemacie 16.



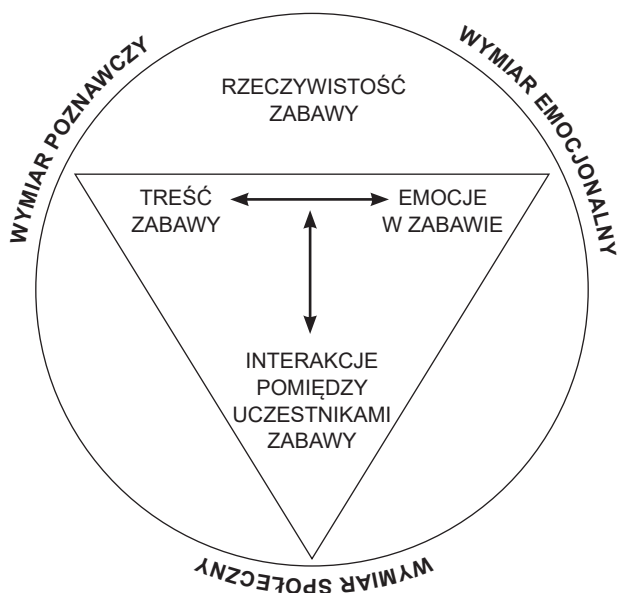
Schemat 16. Trzy wymiary uczenia się według Knuda Illerisa

Źródło: Illeris, 2015, s. 30

Zaprezentowany schemat pokazuje, że uczenie się składa się z dwóch rodzajów procesów, przedstawionych jako podwójne strzałki. Strzałka pionowa sygnalizuje interakcję pomiędzy uczącym się a środowiskiem, które inicjuje i pozwala rozpocząć uczenie się. Pozioma strzałka oznacza wewnętrzny proces przyswajania, obejmujący treści uczenia się i motywację do nauki. Treścią może być każdy rodzaj ludzkiej zdolności, taki jak wiedza, umiejętności, postawy, zrozumienie, przekonania, zachowanie, kompetencje itp. Bodźcem jest mobilizacja energii psychicznej do kierowania procesami, takimi jak emocje i wola udziału (nowoczesne badania mózgu szacują, że człowiek poświęca średnio około 20% swojej energii na procesy umysłowe). Kluczowe jest, że treść i bodziec zawsze działają w sposób zintegrowany i nierozdzielny. Z tego wynika, że uczenie się obejmuje trzy wymiary: treści, motywację i interakcję. Proces uczenia się może nie być w pełni zrozumiany bez uwzględnienia wszystkich trzech wymiarów (Illeris, 2015, s. 29). Cały trójkąt Illerisa nazywa polem napięć, w którym występuje uczenie się (2006, s. 26).

Warto dodać, że Illeris nie jest stuprocentowo konsekwentny, prezentując powyższy wykres (por. 2006, 2012, 2015), wstawiając w poszczególne narożniki trójkąta różne nazwy, jednocześnie wciąż trzymając się tego samego tytułu. Niemniej sens poszczególnych wymiarów się nie zmienia. Treści wiąże z komponentem poznawczym, bodźce z emocjonalnym, a interakcję ze społecznym.

Koncepcja Knuda Illerisa ma w niniejszej rozprawie miejsce szczególne, ponieważ treści w niej zawarte stały się główną ramą odniesienia w części badawczej. Walory tej koncepcji dla opisu zjawiska uczenia się dorosłych w zabawie zawierają się, po pierwsze, w tym, że jest to koncepcja o dość szerokim i uniwersalnym charakterze. Przedstawione przez autora trzy wymiary uczenia się zostały wywiedzione z szeregu teorii i ustaleń naukowych dotyczących uczenia się i edukacji dorosłych (ale nie tylko dorosłych). Na dodatek koncepcja ta jest wciąż rozwijana i uaktualniana – można ją uznać za próbę uogólnienia i wyodrębnienia najważniejszych tez. Po drugie, wszystkie zakresy, w których autor dostrzega uczenie się: poznawczy, emocjonalny oraz społeczny, zdają się znakomicie przystawać do tematu zabawy, ponieważ wszystkie trzy aspekty występują w zabawie. To znaczy: zabawa niesie ze sobą pewne treści, wywołuje i wywołana jest przez emocje oraz zachodzi w niej szereg interakcji między uczestnikami. Jest zatem wielce prawdopodobne, że dorośli uczą się w zabawie we wszystkich trzech wymiarach. W konsekwencji można zaproponować schemat 17, analogiczny do wcześniejszego, lecz odnoszący się bezpośrednio do zagadnienia zabawy.



Schemat 17. Trzy wymiary uczenia się dorosłych w zabawie

Źródło: opracowanie własne, wymiary przyjęte za: Illeris, 2015

4.1. Uczenie się w zabawie – wymiar poznawczy

Illeris (2003, s. 401–403; 2006, s. 36–43) wskazuje, że w uczeniu się w wymiarze poznawczym można wyróżnić cztery poziomy:

1. Uczenie się kumulatywne – jest to uczenie elementarne i występuje wówczas, gdy uczący się nie wytworzył jeszcze w swoim umyśle żadnego rozwiniętego wzoru lub schematu, do którego mógłby odnieść zaczerpnięte ze środowiska wrażenia. Jest to wiedza nowa, a ten typ uczenia się charakteryzuje przede wszystkim pierwsze lata życia, kiedy człowiek gromadzi nowe doświadczenia. Jednak wraz z biegiem lat nie wygasa zupełnie – jest używany przy każdej okoliczności, w której jest potrzebny, np. przy zapamiętywaniu numeru telefonu lub długiego ciągu słów.

2. Uczenie się asymilacyjne – najczęstszy typ uczenia się, w którym wrażenia dochodzące ze środowiska są stopniowo włączane w istniejące już struktury psychiczne. Typowym przykładem może być uczenie się przedmiotów szkolnych, których treści są precyzyjnie budowane jako kolejne elementy dodawane do tego, co już się umie. Tym niemniej, asymilacyjne uczenie się odbywa się również we wszystkich kontekstach, gdzie człowiek stopniowo rozwija swoje zdolności poznawcze, emocjonalne i społeczne. Uczenie się asymilacyjne ma zatem charakter addytywny, a wyniki uczenia się charakteryzują się tym, że są połączone z istniejącym systemem poznawczym oraz są stosunkowo łatwe do zapamiętania i stosowania w poznawanym kontekście, ale mogą być trudno dostępne w innych kontekstach.

3. Uczenie się przez akomodację – czyli zmianę już istniejących struktur psychicznych w miarę zmieniających się warunków środowiska. Występuje ono w takich przypadkach, kiedy coś jest zbyt trudne do natychmiastowego odniesienia do istniejącego schematu poznawczego, a jednocześnie jest odbierane jako wystarczająco ważne lub ciekawe, by to włączyć jako nową wiedzę. Wówczas następuje rekonstrukcja istniejących schematów poznawczych. Akomodacja polega na przekraczaniu tego, co już jest wykształcone, ma charakter uczenia się transgresyjnego. Wyniki uczenia się cechują się tym, że mogą być stosowane w wielu różnych, odpowiednich kontekstach.

4. Uczenie się transformatywne (lub ekspansywne)⁹ – daleko idący typ uczenia się, pojawiający się w szczególnych, rzadkich sytuacjach. Zakłada on zmiany osobowości i charakteryzuje się jednoczesną restrukturyzacją w wymiarze poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Zazwyczaj pojawia się w wyniku kryzysu, w sytuacji traktowanej jako nieodzwonne pilne i nieuniknione wyzwanie, konieczność, aby zmienić siebie, aby poczynić postęp. Transformatywne uczenie się jest więc zarówno głębokie i rozległe, często może prowadzić do uczucia ulgi i odprężenia.

Warto zadać w tym miejscu pytanie, które z wyżej wymienionych rodzajów uczenia się występują przy okazji zabawy. Odpowiedź ma charakter hipotetyczny.

⁹ Tu Illeris odwołuje się do dwóch koncepcji: uczenia się transformatywnego autorstwa Mizero-wa i uczenia się ekspansywnego autorstwa Engeströma.

Uczenie się kumulatywne występuje wówczas, gdy wrażeń dobiegających ze środowiska, w którym człowiek się znajduje, nie sposób odnieść do istniejącej wcześniej wiedzy, są nowe. Wydaje się, że zabawa sprzyja kreowaniu takich sytuacji. Na przykład gra „Pamięć” wymaga od uczestników zapamiętywania położenia kart z obrazkami, które zmienia się przy każdym rozdaniu i trudno podczas rozgrywki odnieść się do wcześniejszych doświadczeń; każdorazowo wiedza musi być budowana na nowo.

Inną sprawą jest to, czy uczenie się kumulatywne podczas zabawy jest zauważane i uświadamiane przez uczących się. Ponieważ treść uczenia się może często dotyczyć sytuacji błahych, jednorazowych, aktualnych tylko w sytuacji zabawy, wydaje się, że jego znaczenie może być bagatelizowane i traktowane marginalnie. Choć przy okazji uczenia się kumulatywnego niewątpliwie rozwijają się funkcje pamięci i koncentracja, ostatecznie jego wynik niekoniecznie musi być postrzegany jako tworzenie pożytecznej skarbnicy informacji.

Uczenie się asymilacyjne zapewne występuje najsilniej we wszystkich tych zabawach, w których uczestnicy mają sposobność do rozwijania jakichś umiejętności potrzebnych w zabawie. Nauczenie się nowego kroku w tańcu, rozwiązanie kolejnej końcówki szachowej czy zapamiętanie nowej konwencji brydżowej ma właśnie charakter włączenia nowych treści do istniejących już struktur. Zwłaszcza gry i zabawy z dość silnie zarysowanymi regułami zdają się sprzyjać takiemu uczeniu się, ponieważ chęć osiągnięcia jak najlepszego wyniku napędza motywację do rozwijania swoich umiejętności. Także różnego rodzaju konkursy, turnieje, quizy, łamigłówki pozwalają na ten rodzaj uczenia się.

Uczenie się przez akomodację wymaga przekształcania istniejących już struktur w nowe – adekwatne do wrażeń docierających z otoczenia. Jest to bardziej zaawansowany typ uczenia się i trudno przesądzać, w jakim stopniu dotyczy sytuacji zabawowych. Warunki mu sprzyjające można odnaleźć w zabawach z rolami, gdzie wcielanie się w jakąś postać może spowodować zmiany w sposobie myślenia. Przyjęcie cudzej, obcej perspektywy, choćby tylko na użytek zabawowej rzeczywistości, może stać się okazją do zrekonstruowania istniejących dotąd struktur.

Wreszcie najbardziej zaawansowany typ uczenia się – transformatywnego – wydaje się, że w przypadku zabawy może wystąpić tylko u osób, które silnie związały się z uczestnictwem w zabawie i u których zabawa wywołała jakieś znaczące zmiany w poczuciu tożsamości, np. zdefiniowała ją jako tożsamość gracza. Prawdopodobnie dotyczyć może wyłącznie osób, których zabawa stała się kardynalną częścią życia – np. pracą zawodową lub które doznały jakichś niezwykle silnych przeżyć w zabawie.

4.2. Uczenie się w zabawie – wymiar emocjonalny

Według Knuda Illerisa, z wymiarem poznawczym uczenia się ściśle wiąże się wymiar emocjonalny. Zagadnienie komponentu emocjonalnego w uczeniu się zostało rozwinięte także w tekstach innych autorów, które warto przytoczyć ze względu na to, że operacyjny charakter treści w nich zawartych staje się niezwykle cenny

dla budowania koncepcji badawczej w tej monografii. Renata Góralska (2012) przedstawia namysł Svena Gordona i Carolyn Saarni, w wyniku którego można wyróżnić pojęcie kompetencji emocjonalnej stosowanej do zakresu, w jakim jednostki, w określonych, zdefiniowanych rolą społeczną kontekstach, rozumieją zawarte w nich przekazy emocjonalne, a zdefiniować ją należy jako „prowadzącą do rozwoju jednostki zdolność angażowania się w transakcje w zmiennym i niekiedy niesprzyjającym środowisku społeczno-fizycznym” (tamże, s. 158). W konsekwencji takiego spojrzenia można wyróżnić szereg umiejętności składających się na kompetencję emocjonalną, do których zalicza się (tamże, s. 159–160):

- Świadomość własnych stanów emocjonalnych – od bardzo prostych po złożone o różnym natężeniu i charakterze. U osób bardziej dojrzałych chodzi tu także o świadomą akceptację faktu, że przebieg uczucia może mieć swoją dynamikę i elementy niedostępne świadomości, że człowiek może nie zdawać sobie sprawy z własnych uczuć, np. z racji nieuwagi.

- Umiejętność rozpoznawania i różnicowania emocji przeżywanych przez innych na podstawie sytuacyjnych wskaźników oraz ekspresji mimicznej, której znaczenie częściowo opiera się na przekazach kulturowych.

- Zdolność do używania określeń werbalnych oraz niewerbalnych do opisu emocji wspólnych kulturowo czy dostępnych w danej subkulturze – wyrażanie doświadczeń emocjonalnych pozwala człowiekowi zakomunikować innym swoje uczucia. Ta umiejętność wyrażania doświadczeń emocjonalnych za pomocą symboli pozwala na osiągnięcie dwóch celów: komunikowanie swoich doświadczeń emocjonalnych innym ludziom oraz integrację tych doświadczeń w ramach różnych kontekstów i porównania ich z przeżyciami innych osób.

- Umiejętność empatycznego angażowania się w emocjonalne doświadczenia innych, tzn. czyli łączenie się w uczuciach z innymi, które jest najważniejszym elementem wspomagającym tworzenie więzi międzyludzkich i podtrzymującym zachowania prospołeczne.

- Świadomość kulturowych reguł i norm emocjonalnych – ten element kompetencji wymaga posiadania wiedzy na temat tego: gdzie, z kim i jak wyrażać swoje emocje w zachowaniu. Wymaga to opanowania społecznie i kulturowo dozwolonych reguł wyrażania emocji.

- Umiejętność uwzględniania informacji o partnerze interakcji w celu zrozumienia przeżywanych przez niego emocji. Jest to bardzo ważna umiejętność z punktu widzenia funkcjonowania w społeczeństwie, gdyż ułatwia komunikowanie się z różnymi osobami.

- Zdolność rozumienia, że zachowanie wyrażające emocje oddziałuje na inne zachowania i emocje oraz uwzględnianie tego w strategiach autoprezentacji, co oznacza celowe i świadome kształtowanie przebiegu interakcji poprzez sterowanie swoim zachowaniem z uwzględnieniem odczuwanych i odczytanych emocji.

- Umiejętność adaptacyjnego radzenia sobie z awersyjnymi czy przykrymi emocjami (chodzi tu np. o kontrolę i regulację emocji negatywnych).

- Wiedza o tym, że natura relacji interpersonalnych jest wyznaczana przez stopień emocjonalnej bezpośredniości, autentyczności czy symetrii istniejącej pomiędzy uczestnikami interakcji.

- Poczucie emocjonalnej skuteczności (samowystarczalności) – jednostka czuje swoje emocjonalne doświadczenia, niezależnie do tego, jakie one są (nie-spotykane czy konwencjonalne), potrafi regulować własne emocje, swoje działania postrzega jako skuteczne, tzn. umożliwiające realizację celu. Jest to poczucie emocjonalnego sprawstwa.

Jeśli przyłożyć wyżej wymienione składowe uczenia się emocjonalnego do sytuacji zabawy, wówczas można dojść do przekonania, że zabawa doskonale sprzyja rozwijaniu każdej z nich. Immanentną cechą zabawy jest to, że budzi emocje i nimi przyciąga uczestników. Zabawa jest autoteliczna – bawiący się nie realizują przez nią jakichś pobocznych celów, ale biorą w niej udział właśnie dlatego, że chcą przeżyć to, co zabawa im oferuje. Wiedzą zatem, jakie emocje zabawa im dostarczy. Zazwyczaj są one pozytywne, najogólniej mówiąc – oparte na przyjemności, do niej się jednak nie ograniczają. Wesołość towarzysząca biesiadnym piosenkom, słodycz zwycięstwa w grach, ryzyko, jakie niosą sporty ekstremalne, szczypta strachu podczas halloweenowych opowieści czy choćby namiastka pożądania w tańcu z atrakcyjną partnerką to tylko nieliczne przykłady. Choć zawsze zabawie towarzyszy element niepewności, uczestnicy zabaw spodziewają się tych emocji, to one są ich motywacją, więc niewątpliwie można uznać, że uczenie się poprzez wzbudzanie i rozwijanie świadomości własnych stanów emocjonalnych dotyczy ludycznej sfery ludzkiej działalności.

Zabawa pozwala również na obserwację i rozpoznawanie emocji przeżywanych przez innych. Dynamiczny przebieg zabawy uwalnia emocje w ekspresji słownej, gestykulacji, mimice, natężeniu głosu itp. Trudno bawić się tak, aby inne, towarzyszące osoby o tym nie wiedziały. Wyrażanie emocji jest naturalnym elementem zabawy, dostrzegalnym i rozpoznawalnym dla innych.

Wywołanie empatii podczas zabawy jest najczęstsze wówczas, kiedy reguły powodują konieczność wcielania się w role oraz wymiennosc tych ról. Przybranie określonych cech i zachowanie się w narzucony konwencją sposób wymaga od bawiącego się przyjęcia cudzej perspektywy oraz właściwego dla niej sposobu myślenia, działania i emocji. Takie ćwiczenie się w innych rolach może być cennym źródłem rozwijania empatii. Prosta zabawa w „głupiego Jasia” może wywołać uszczypliwości grających wobec osoby przyjmującej tytułową niechlubną rolę, ale prędzej czy później każdy z nich znajdzie się w tej roli, a to pozwala zobaczyć, jak inni czuli się przed chwilą na tym miejscu i wczuć się w ich położenie. To, oczywiście, tylko jeden z licznych przykładów.

Niekiedy zabawa wywołuje tworzenie się całych rytuałów wyrażających emocje, charakterystycznych dla danej odmiany. Na przykład w futbolu istnieje swego rodzaju niepisana rywalizacja dotycząca przeróżnych, coraz to efektowniejszych akrobacji wykonywanych przez piłkarzy z radości po strzeleniu bramki. Powszechnie rozpoznawalne są liczne gesty na podkreślenie zwycięstwa, także te mniej eleganckie, jak np. gest Kozakiewicza.

Oczywiście, zabawa jest również źródłem poznania innych osób, będących częścią zabawy – ich osobowości, sposobu komunikowania, dążeń, przekonań, upodobań. Wszystkie te informacje o innych pozwalają przewidzieć emocje, które u tych osób występują lub wystąpią. Na przykład u osób z dużą skłonnością do

rywalizacji w zabawach jej wymagających pojawi się zapewne zaciętość w działaniu, wzmożona złość przy okazji porażki i silniejsze niż u innych poczucie triumfu ze zwycięstwa. Zabawy biesiadne pozwalają odkryć, które tematy rozmów czy zachowania owocują ogólną radością towarzystwa, a których – jako drażliwych – należy unikać, bo wywołują sprzeczki i rodzenie się negatywnych emocji. Wobec tego zabawa sprzyja uczeniu się także w tym sensie, żeby informacje o współbawiących się służyły rozpoznawaniu ich emocji. W konsekwencji może to prowadzić do celowych, zaplanowanych strategii zachowań uwzględniających poznane emocje.

Ostatecznie wszystkie aspekty uczenia się w wymiarze emocjonalnym przy okazji zabawy mogą tworzyć wystarczające warunki do uogólniania wiedzy o przebiegu międzyludzkich interakcji oraz lepszego zrozumienia i poznania siebie: swoich reakcji emocjonalnych, ich kontrolowania i regulowania, co zostało nazwane emocjonalnym sprawstwem.

W tym miejscu warto się odwołać raz jeszcze do przedstawionej we wcześniejszym fragmencie koncepcji Scotta Eberle, w której procesualny charakter zabawy wieńczy postawa pewności siebie, składająca się m.in. z opanowania, spełnienia i równowagi. Są to komponenty całkowicie spójne z powyżej opisanymi wskaźnikami uczenia się w wymiarze emocjonalnym.

Wymiar emocjonalny w uczeniu się jest podejmowany także w pracach innych teoretyków uczenia się czy edukacji dorosłych. Peter Jarvis (2015) uważa, że największe znaczenie dla uczenia się mają strach, złość, szczęście i smutek (tamże, s. 88). Inne emocje pełnią rolę drugorzędną. Spośród tych pierwszych najwięcej miejsca w zabawie znajduje szczęście; zabawa jest czynnością wykonywaną dla przyjemności przy udziale zadowolenia i radości.

4.3. Uczenie się w zabawie – wymiar społeczny

Wymiar społeczny uczenia się jest wynikiem interakcji uczącego się ze środowiskiem. „Uczenie się – według Knuda Illerisa – zachodzi dzięki interakcji między wewnętrznymi psychicznymi procesami przyswajania wiedzy a procesami interakcji społecznych. Te ostatnie obejmują zarówno bezpośrednie interakcje zachodzące między ludźmi, interakcje pomiędzy jednostką a elementami materialnymi, społecznymi i medialnymi obrazami świata, a także oddziaływania socjalizacyjne” (2006, s. 152).

Dla lepszego zrozumienia wymiaru społecznego warto przytoczyć sześć (częściowo zachodzących na siebie) kategorii, w które pogrupowano procesy interakcyjne. Są to: percepcja, transmisja, doświadczenie, naśladownictwo, aktywność oraz uczestnictwo.

Percepcja to najprostsza forma interakcji, mająca miejsce wówczas, kiedy otoczenie jawi się jednostce, a jego elementy trafiają do świadomości i zostają przyswajane. Percepcja oznacza, że jednostka jest bierna wobec docierających wrażeń, niemniej są one przez nią odbierane i rejestrowane (tamże, s. 128).

Drugą wyróżnioną kategorią jest transmisja, o której można mówić wówczas, gdy ktoś świadomie i celowo próbuje wywrzeć jakieś wrażenie, wpłynąć na odbiorców, przekazać im jakąś treść. Adresaci takiego przekazu mogą być mniej lub bardziej zainteresowani przyjęciem go i stosownie do swoich upodobań stają się mniej lub bardziej aktywni (tamże).

Doświadczenie – kolejna kategoria procesów interakcji – jest rozumiana nie tylko jako wynik kognitywnego uczenia się, ale szerzej, bo obejmuje wszystkie trzy wymiary. Jednak uczenie się jest formą doświadczenia tylko wówczas, gdy spełnione są stosowne kryteria. Wśród nich autor wskazuje m.in. następujące: uczący się musi być aktywnie obecny i samoświadomy swej interakcji ze środowiskiem – czy to społecznym, czy materialnym; doświadczenie musi być zakorzenione w subiektywnie ważnym dla uczącego się kontekście społecznym; uczenie się przez doświadczenie odnosi się najczęściej do ważnych dla uczącego się problemów, które wypracowuje w ciągłym procesie z wykorzystaniem wcześniejszych doświadczeń, a które ukierunkowane są przez przyszłą perspektywę działania (tamże, s. 168). W tym sensie kategoria doświadczenia staje się pojęciem nadrzędnym wobec pozostałych.

Naśladownictwo, albo inaczej imitacja, będące kolejną kategorią, pojawia się wówczas, gdy uczący się stara się powtarzać zachowanie osoby modelującej, np. instruktora. Polega na w miarę wiernym odtwarzaniu zaobserwowanych działań. Jest to typowe zachowanie wśród dzieci w okresie przedszkolnym, które kopiuje innych zgodnie z zauważonymi cechami. Oczywiście, nie należy zawężać naśladownictwa jedynie do tej grupy wiekowej (tamże).

Następną kategorię stanowi aktywność¹⁰. Illeris nazywa ją „ukierunkowanym na cel dążeniem, którego realizacja wymaga od zainteresowanej nim jednostki aktywnego poszukiwania czynników, które w danym kontekście mogą być użyte do jego osiągnięcia” (tamże, s. 129). Mówiąc o czynnikach, autor ma na myśli narzędzia, które są nie tylko środkami materialnymi, ale obejmują język, konwencje społeczne, teorie itp. (tamże, s. 58).

Wreszcie ostatnia kategoria, uczestnictwo (lub partycypacja), to najszerza i jednocześnie ogólna forma interakcji. Polega ona na tym, że „uczący się uczestniczy w zorientowanej na cel aktywności, podejmowanej przez społeczność praktyki, w obrębie której zajmuje on określoną pozycję – i stosownie do niej – podlega wpływom” (tamże, s. 129).

Mając na uwadze powyższe kategorie procesów interakcji, w których zachodzi uczenie się w wymiarze społecznym, warto zastanowić się nad kontekstem zabawy i odnieść przytoczone formy interakcji do uczenia się w zabawie. Wydaje się, że wszystkie sześć kategorii znajduje swoje odzwierciedlenie w zabawie, choć oczywiście, w różnym stopniu – zależnie przede wszystkim od rodzaju zabawy, ale też od innych czynników, takich jak zaangażowanie jednostki w zachodzące interakcje, inni uczestnicy zabawy oraz inne ogólne okoliczności zabawy.

¹⁰ Co ciekawe, autor, podając przykłady aktywności, twierdzi, że najważniejszymi jej formami są: zabawa, uczenie się i praca (Illeris, 2006, s. 58).

Percepcja – pierwszy stopień interakcji – zachodzi w zabawie właściwie zawsze. Nie sposób sobie wyobrazić, że można przystąpić do zabawy, blokując jednocześnie obraz świata, który zabawa kreuje. Wydaje się, że percepcja bezdyskusyjnie zachodzi w każdej zabawie. Inną sprawą jest to, czy na percepcji można poprzestać. Czy istnieją zabawy, które od bawiących się wymagają jedynie przyglądania się? Choć w literaturze przedmiotu używa się niekiedy pojęcia biernych zabaw, w tej rozprawie dla ich nazwania stosuje się termin „rozrywka”, zabawa natomiast zawsze wymaga czynnego zaangażowania. Stąd teza, że uczenie się w wymiarze społecznym w zabawie zawsze musi wykraczać ponad formę percepcji.

Kolejna kategoria to transmisja – w zabawie znakomicie rozpoznawalna w grach. Intencją grających jest takie zachowanie, które wywrze stosowny do przyjętych reguł nacisk, wpływ na pozostałych uczestników: zmusi przeciwników do niewygodnych zagrań lub ułatwi grę partnerom (w grach drużynowych). Właściwie cała interakcja społeczna w grach oparta jest na chęci wywarcia jakiegoś wrażenia na innych grających. Poczynając od prostych, niezobowiązujących zabaw, jak np. kalambury, po zaawansowane rozgrywki sportowe. Co więcej, intencjonalność transmisji jest bardzo trafna i skuteczna, bowiem jej adresaci nie mogą nie odczytywać jej zamiarów i treści, wszak na tym właśnie polega gra – na ciągłej, bezustannej wymianie: akcji i reakcji. Obecność transmisji nie zawęży się do gier; zabawa w szerszym rozumieniu również jest jej pełna, już zwykłe opowiadanie dowcipów czy zabawnych anegdot zawiera pierwiastek transmisji.

Doświadczenie to dość ogólna kategoria interakcji i znów można ją uznać za immanentną składową zabawy. Zabawa nie sprzyja głębokim namysłom nad tym, co się stanie, ale raczej praktykowaniu, doświadczaniu, sprawdzaniu i przekonywaniu się na własne oczy. Towarzyszy jej niepisane motto: „Zróbmy to!”. Budzić wątpliwość może jednak założenie, że uczenie się w formie doświadczenia zawsze (lub może: zazwyczaj) dotyczy subiektywnie ważnych dla uczącego się problemów. Czy przyjmując prawdziwość tego założenia, można mówić, że zabawa jest źródłem uczenia się w omawianym aspekcie? Wątpliwość rodzi się stąd, że treści zabawy jako nieprzystające bezpośrednio do „prawdziwego” życia mogą być traktowane jako błahe, trywialne i mało znaczące dla uczestników. Trudno jednak w tym miejscu przesądzić, że ten aspekt uczenia się jest zupełnie obcy bawiącym się. Zapewne umieszczenie zabawy w cyklu dydaktycznym (np. w szkole) i opatrzenie jej stosownym komentarzem przez nauczyciela ułatwia bawiącym się postrzeganie przebytych doświadczeń jako kształcących. Natomiast w wolnej, spontanicznej zabawie dorosłych prawdopodobnie ten aspekt występuje znacznie rzadziej.

Bezpośrednio z doświadczeniem łączy się kategoria aktywności. Zabawa z definicji jest czynnością, a więc wymaga od swoich uczestników aktywności. Co prawda, twierdzi się, że zabawa jest celem sama w sobie i nie jest podyktowana chęcią realizacji innych zamierzeń czy interesów, nie wyklucza to jednak tego, że dążenia i działania podjęte w zabawie, choć ukierunkowane intencjonalnie regułami zabawy, w rezultacie prowadzą do uczenia się. Szachista poszukujący literatury dla zgłębienia problemów szachowych czy miłośnik tańca zapisujący się na kurs to przykłady osób bawiących się, które – zgodnie z definicją – ukierunko-

wały swoją aktywność na określony cel. I choć w subiektywnym zamiarze cel jest bezpośrednio związany z zabawą, np. osiąganie lepszych wyników w potyczkach szachowych lub poznanie nowego kroku tanecznego, i nie musi być określany przez zainteresowanych uczeniem się, to jednak niewątpliwie nim jest.

Naśladownictwo jest kategorią, którą w zabawie najpełniej reprezentują zabawy w role. Taki jest ich zasadniczy sens – aby wcielić się w wybraną postać i zachowywać w sposób dla niej właściwy. Przyjąć jej cechy, wygląd, osobowość, wcielić się w jej życie. Choć najwięcej takich zabaw jest charakterystycznych dla dzieciństwa, to i w dorosłości można odnaleźć wiele przykładów: maskarady, teatr, różne zabawy taneczne z przyjmowaniem ról, tzw. RPG-i¹¹ itp. Poza tym każda właściwie zabawa niejako wymusza wejście w jakąś rolę. Najogólniej mówiąc, jest to rola bawiącego się, ale jeśli przyjrzeć się bliżej, to nawet nieco pasywna na pozór rola kibica może obfitować w zachowania typowe dla zabaw z rolami. Kibic bowiem nie tylko zagrzewa swoją drużynę do walki o zwycięstwo, lecz interesuje się jej dokonaniem, ma odpowiedni strój (klubową koszulkę, szalik, często czapkę lub kapelusz) i rekwizyty (trąbki, piszczałki, baloniki, transparenty), a w dyskusji z fanami przeciwników broni walorów swoich faworytów. Może również inspirować się grą i życiem swoich idoli oraz próbować naśladować ich dokonania¹².

Wreszcie kategoria uczestnictwa – w zabawie, oczywiście, dotyczy partycypacji w świecie zabawy i jej społeczności. I tak, jak w przypadku wcześniejszych kategorii, jest nieodzowną częścią zabawy. Co więcej, jak głosi definicja zabawy, uczestnictwo jest zawsze dobrowolne, więc wydaje się, że ta zgoda na wzięcie udziału tylko ułatwia świadome i dojrzałe podleganie wpływom wszelkich czynników społecznej i materialnej rzeczywistości zabawy.

5. Uczenie się dorosłych w zabawie w świetle wybranych andragogicznych teorii uczenia się – próba podsumowania

Omawiana problematyka uczenia się dorosłych w zabawie (mówiąc w pewnym uproszczeniu) sytuuje się na skrzyżowaniu dwóch zagadnień: zabawy i uczenia się dorosłych. O ile pierwsza część pracy (rozdziały I–II) miała przede wszystkim służyć rozpoznaniu przedmiotu niniejszej publikacji w świetle tego nurtu rozważań, który koncentruje się na zabawie, o tyle w części drugiej (rozdziały III–V), której tenże fragment jest pewnym podsumowaniem, poszukiwano obszarów

¹¹ RPG – ang. *Role-Playing Games* – zabawy przebiegające według ustalonego scenariusza, prowadzone przez tzw. mistrza gry, najczęściej przebiegające w świecie *fantasy*.

¹² Na przykład w 1992 roku firma Gatorade w kampanii reklamowej z udziałem supergwiazdy światowej koszykówki Michaela Jordana posłużyła się hasłem *Be like Mike* („Bądź jak Mike”), które ostatecznie stało się hasłem przewodnim całego ruchu społecznego fanów basketu, którzy próbowali naśladować swojego ulubieńca.

wiedzy dotyczącej uczenia się dorosłych, które nakreślają stosowną perspektywę andragogiczną, i nawet jeśli w swoim pierwotnym rozumieniu nie podnosiły tematu zabawy dorosłych, to pozwalają na takie ujęcie – stanowią ramę interpretacyjną uczenia się dorosłych w zabawie w postaci teorii uczenia się dorosłych.

Niewątpliwie jednym z największych wyzwań dla dzisiejszej andragogiki, a w konsekwencji dla realizacji badań w obrębie tej publikacji, jest jasne zdefiniowanie przedmiotu zainteresowań andragogiki. Nie jest to zadanie łatwe, co starano się ukazać we wcześniejszych fragmentach. Czy chodzi o uczenie się dorosłych, czy o edukację i jakie są wzajemne relacje obu procesów – to pytania, na które wciąż próbują odpowiadać andragodzy w swoich rozważaniach konferencyjnych czy na łamach publikacji. A przecież rodzina pojęć jest znacznie bogatsza, co również próbowano pokazać. Można by mówić choćby o kształceniu w zabawie, o autoedukacji, autoformacji czy samowychowaniu. Rozstrzygnięcie tych kwestii w kontekście omawianej problematyki rodzi niebagatelne konsekwencje dla przygotowania metodologicznego i empirii. Ostatecznie przyjęto w ramach niniejszej rozprawy, żeby skoncentrować się na uczeniu się dorosłych, a jako główną kanwę interpretacyjną ustanowić koncepcję trzech wymiarów uczenia się autorstwa Knuda Illerisa. Jednocześnie autor ma świadomość, że jest to rozstrzygnięcie, które wciąż można by dyskutować, znajdując alternatywne rozwiązania, być może, równie atrakcyjne pod względem poznawczym czy też formułowania późniejszych wskazań dla praktyki andragogicznej.

Za taką decyzją przemawiają następujące względy (choć nie tylko te). Zabawa dorosłych przebiega przede wszystkim w sytuacjach nieformalnych. Można zatem przypuszczać, że i uczenie się dorosłych w zabawie to głównie uczenie się nieformalne. Do opisu nieformalnego uczenia się dorosłych najbardziej użyteczne wydają się te teorie, które traktują uczenie się jako szeroko rozumiany proces, niezawężony jedynie do zinstytucjonalizowanych sytuacji kształcenia formalnego, ale pojmowany szerzej – jako uczenie się w nurcie życia, w sytuacjach codziennych doświadczeń.

Koncepcję Illerisa można zaliczyć do tego rodzaju ujęć. Jednocześnie wyodrębnione przez autora trzy wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny, zdają się znakomicie przystawać do zabawy. Aspekt poznawczy niesie pewne treści wiedzy i umiejętności, emocjonalny opisuje motor napędowy zabawy, czyli ładunek emocjonalny, przyjemność, którą zabawa sprawia, natomiast aspekt społeczny ukazuje to, co niosą interakcje wpisane w tok każdej niemal zabawy. Oczywiście, wszystkie trzy aspekty dotyczą uczenia się dorosłych, tym samym umożliwiając poszukiwanie odpowiedzi na to, w jakich wymiarach człowiek staje się bogatszy o to, co niesie zabawa.

Rozdział IV

Uczenie się dorosłych w zabawie – koncepcja badań własnych

1. Podstawowe pojęcia w koncepcji badawczej

Zabawa

Zabawa ma wiele znaczeń. Ponieważ badania są ukierunkowane na poznanie indywidualnych opinii na temat zabawy, wrażliwość badawcza wymaga przyjęcia szerokiej uniwersalnej definicji. Dlatego w konceptualizacji metodologicznej przyjmuje się za Marianem Golką (2004a, s. 22), który swoje ujęcie opracował na podstawie refleksji wielu badaczy, że zabawa to m.in.:

- rodzaj kontaktów między ludźmi i przejaw ich potrzeby wspólnego przeżywania i działania;
- działanie wyrażające wiele dylematów i przeciwieństw, które ujawnia, ale też godzi;
- działanie wolne i dobrowolne, a przy tym działanie ludzi równych, choć zależnych od innych w zainicjowaniu i przebiegu zabawy;
- działanie posiadające własne reguły bądź stwarzające je *ad hoc*, gdzie mogą być jednak obecne elementy improwizacji, a nawet twórczości;
- działanie autoteliczne – skierowane zasadniczo na siebie, na samo to działanie;
- działanie zamykające się w określonym momencie i w danej sytuacji przestrzennej;
- działanie umowne i w pewnym sensie sztuczne;
- działanie zazwyczaj wyodrębniające się ze sfery codzienności danego podmiotu, w tym działanie nie zawsze łatwe do wyodrębnienia z innych sfer (np. pracy) przez zewnętrznego obserwatora, gdyż to, co dla jednych ludzi jest zabawą, dla innych nią nie jest i odwrotnie;
- działanie w zasadzie bezinteresowne (choć skądinąd swoiście użyteczne);

- działanie sprzyjające szeroko rozumianej socjalizacji, a nawet swoistej rekreacji, czyli odnowie sił psychicznych i fizycznych, podtrzymaniu oraz ożywianiu integracji społecznej czy wartości społecznych;

- działanie w dużym stopniu wyznaczone szerszym systemem kulturowym danej zbiorowości, nawiązujące do pewnych wartości i wzorów kulturowych tej zbiorowości.

Przyjęcie szerokiej definicji uzasadnione jest tym, że w przypadku zagadnienia tak słabo rozpoznanego, jak uczenie się dorosłych w zabawie, warto uwzględnić jak najwięcej aspektów omawianego zjawiska, ponieważ nie sposób arbitralnie rozstrzygnąć, które z nich są ważne.

Uczenie się (dorosłych)

W niniejszej monografii przyjmuje się za Knudem Illerisem (2006, s. 23), że „uczenie się jest to zintegrowany proces składający się z dwóch powiązanych ze sobą procesów składowych, które wzajemnie na siebie oddziałują: po pierwsze, jest to proces interakcji zachodzących pomiędzy uczącym się a jego otoczeniem, interakcji, które mogą zachodzić bezpośrednio lub pośrednio – poprzez różne media. Po drugie, są to wewnętrzne psychiczne procesy przyswajania oraz przetwarzania wiedzy, które prowadzą do rezultatów uczenia się”. Zgodnie z koncepcją Illerisa zasadniczo można wskazać trzy wymiary, w których przebiega uczenie się. Są to wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny.

Wymiar poznawczy zakłada, że uczenie się obejmuje pewną treść praktyczną lub teoretyczną. Przystwojenie tej treści jest procesem kognitywnym (co oznacza zarówno wiedzę, jak i nabywanie umiejętności). W wymiarze emocjonalnym przyjmuje się, że uczenie się jest procesem emocjonalnym, czyli tym, co określa się procesem psychodynamicznym, tzn. procesem obejmującym energię psychiczną transmitowaną przez uczucia, emocje, postawy, motywacje. W wymiarze społecznym uczenie się zachodzi w interakcjach między jednostką i jej otoczeniem. Bardziej szczegółowe omówienie uczenia się dorosłych w trzech wymiarach znajduje się we wcześniejszym fragmencie pracy (rozdział III, podrozdział 4).

* * *

Przyjęta metodologia skłania (i temu sprzyja) do traktowania tych definicji w sposób wstępny, jednocześnie otwarty na poszukiwanie nowych treści i znaczeń, które pomogą zrozumieć zjawisko zabawy i uczenia się w zabawie osób dorosłych. Przytoczone terminy mają na celu uporządkowanie problematyki badawczej oraz konceptualizację i operacjonalizację zmiennych. Nie zamykają jednak dróg poznania interesujących zjawisk w innych aspektach.

2. Przedmiot i cele badań

Przedmiotem badań jest znaczenie zabawy badanych osób dorosłych dla ich uczenia się w zabawie na podstawie wypowiedzi dotyczących ich doświadczeń osobistych związanych z zabawą i uczeniem się w zabawie.

Zasadniczym celem tej monografii jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji¹ na temat zabawy dorosłych i uczenia się dorosłych w zabawie. W szczególności można wyróżnić cele: teoretyczny, empiryczny oraz praktyczny.

Celem teoretycznym jest wkład w teorię uczenia się dorosłych w zakresie analizowanej problematyki, tzn. lepsze poznanie procesu uczenia się dorosłych w zabawie i, poprzez odniesienie się do wybranych teorii uczenia się dorosłych, poszerzenie wiedzy o procesach uczenia się.

Celem empirycznym jest diagnoza znaczenia zabaw, w których uczestniczą badane osoby dla uczenia się tych osób w zabawie. Przyjęto założenie, że opis tych zjawisk budowany jest przede wszystkim na podstawie indywidualnych doświadczeń badanych dotyczących udziału w zabawie.

Celem praktycznym jest propozycja wprowadzenia rezultatów badań w praktykę andragogiczną poprzez sformułowanie wskazań dla praktyki edukacyjnej (kulturalno-oświatowej, dydaktycznej, samokształceniowej itp.) dotyczących zastosowania zabaw w uczeniu się dorosłych.

3. Problemy badawcze

Można przyjąć, że „problem badawczy to tyle, co pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie” (Łobocki, 2009, s. 107). Pytanie badawcze powinno spełniać następujące warunki (Rubacha, 2008, s. 112):

- być konkretne;
- zawierać zmienne obserwowalne;
- określać stan lub związki między zmiennymi (ilościowe lub jakościowe);
- zawierać informacje o operacjach, które doprowadzą do uzyskania odpowiedzi (algorytm dochodzenia do odpowiedzi);
- być powiązane z celem badań oraz definicjami zmiennych;
- dotyczyć istotnych dla teorii lub praktyki zagadnień;
- ukierunkowywać badanie i jego etapy.

¹ W określeniu celu wykorzystano frazy proponowane przez Pilcha i Bauman (2010, s. 23).

Mając na uwadze powyższe wytyczne, przyjęto poniżej sformułowany główny problem badawczy: **„Jakie jest znaczenie zabawy badanych dorosłych osób dla zachodzącego w niej procesu uczenia się?”** – na przykładzie ich wypowiedzi.

Powyższe pytanie nadaje badaniu charakter diagnozy znaczenia. „Diagnoza znaczenia – według Stefana Ziemskiego – wyjaśnia, jakie zmiany w funkcjonalnym układzie całości wywołuje dany proces czy stan rzeczy i jak całość na niego oddziałuje”² (1973, s. 95–96). To, co Ziemski nazywa funkcjonalnym układem całości, w przeprowadzonym tu badaniu jest procesem uczenia się w zabawie, a stanem rzeczy, który na niego oddziałuje, jest zabawa badanych dorosłych osób.

Tak sformułowane pytanie wyodrębnia dwa zasadnicze zjawiska sygnalizowane już w tytule pracy oraz szerzej omówione w kolejnych jej rozdziałach: zjawisko zabawy dorosłych oraz uczenia się dorosłych w zabawie. Stąd główny problem badawczy można sprowadzić do poszukiwania opisu tych dwóch zjawisk, co rodzi następujące dwa pytania problemowe:

I. Czym jest i czym się charakteryzuje zabawa osób dorosłych w badanej próbie badawczej?

II. Czym jest i czym się charakteryzuje uczenie się badanych osób dorosłych w zabawie?

Mając na uwadze to, że prowadzone rozpoznanie ma charakter diagnozy znaczenia, wydaje się, że akcent zainteresowania powinien paść na drugie z postawionych pytań. Niemniej, ze względu na słabe rozpoznanie zabawy dorosłych w andragogice, wydaje się zasadne traktować oba pytania jako równie ważne dla tematu tej rozprawy. Dla powyższych pytań sformułowano następujące pytania szczegółowe:

- I. Czym jest i czym się charakteryzuje zabawa osób dorosłych w badanej próbie badawczej?
 1. Jak badani dorośli rozumieją zabawę?
 - 1.1. Jak ją definiują/określają?
 - 1.2. Jakie przypisują jej znaczenie? Jak ważna jest w ich życiu?
 2. W jakich zabawach uczestniczą badani dorośli?
 - 2.1. Jakie to są zabawy, jak można je nazwać (sklasyfikować)?
 - 2.2. Z kim się bawią badani dorośli?
 - 2.3. Czym się bawią badani dorośli? Jakie wykorzystują rekwizyty, zabawki, urządzenia, przedmioty?
 - 2.4. Gdzie się bawią badani dorośli?
 - 2.5. Kiedy się bawią badani dorośli (ze względu na porę dnia, dni tygodnia, okresy w roku lub innego rytmu)?
 - 2.6. Ile badani dorośli poświęcają czasu na zabawę?
 - 2.7. Kto jest organizatorem i inicjatorem zabaw badanych dorosłych?
 - 2.8. Jakie są koszty zabaw badanych dorosłych?

² Rodzaje diagnozy wyróżnione przez Ziemskiego figurują również w nowszych opracowaniach z zakresu diagnostyki pedagogicznej (np. Niemierko, 2009).

3. Jaka jest charakterystyka zabaw badanych dorosłych ze względu na immanentne cechy zabawy³? W szczególności co można powiedzieć o:
 - 3.1. Celowości zabawy.
 - 3.2. Dobrowolności uczestnictwa w zabawie.
 - 3.3. Regułach zabawy.
 - 3.4. Przestrzeni zabawy.
 - 3.5. Czasie zabawy.
 - 3.6. Przebiegu zabawy.
 - 3.7. Wyniku zabawy.
 - 3.8. Rzeczywistości zabawy (umowności i odrębności tego świata).
- II. Czym jest i czym się charakteryzuje uczenie się badanych osób dorosłych w zabawie?
 1. Jak badani dorośli rozumieją uczenie się w zabawie?
 2. W których wymiarach zachodzi uczenie się w zabawie u badanych dorosłych: w wymiarze poznawczym, społecznym lub emocjonalnym?
 - 2.1. Czego badani dorośli uczą się w wymiarze poznawczym?
 - 2.1.1. Jaką nabywają wiedzę? Jak do tego dochodzi?
 - 2.1.2. Jakie nabywają umiejętności? Jak do tego dochodzi?
 - 2.2. Czego badani dorośli uczą się w wymiarze emocjonalnym?
 - 2.2.1. Jakich doświadczają emocji? Jak je nazywają?
 - 2.2.2. Jakich emocji doświadczają ich współuczestnicy zabawy? Jak badani dorośli je nazywają?
 - 2.2.3. W jaki sposób badani dorośli kontrolują swoje emocje podczas zabawy?
 - 2.3. Czego badani dorośli uczą się w wymiarze społecznym?
 - 2.3.1. Czym charakteryzuje się środowisko społeczne bawiących się dorosłych?
 - 2.3.2. Jak przebiegają interakcje społeczne podczas zabawy badanych dorosłych?
 - 2.3.3. Od kogo uczą się badani dorośli? Na czym polega to uczenie się?

4. Zmienne i wskaźniki

W badanych zjawiskach występują pewne zależności, w których pomocne jest określenie tzw. zmiennych. Zakładany kierunek tej zależności przebiega od zmiennej warunkującej zaistnienie lub nasilenie danego zjawiska (zmiennej niezależnej) do zmiennej określającej to zjawisko (zmiennej zależnej). Zarówno

³ Cechy zabawy wynikają bezpośrednio z przyjętej definicji zabawy, a szerzej zostały omówione w rozdziale I, podrozdziale 3.

zmienne zależne, jak i niezależne mogą mieć charakter złożony, dlatego dla przejrzystości można użyć terminów zmiennej globalnej (ogólnej) i zmiennej częściowej (szczegółowej). Do badania przyjęto następujące globalne zmienne zależne i niezależne (patrz schemat 18):



Schemat 18. Kierunek zależności między zmiennymi przyjęty w koncepcji badawczej

Źródło: opracowanie własne

Przyjęty kierunek zależności jest obowiązujący dla niniejszego opracowania, co nie znaczy, że jest bezdyskusyjny. Niewątpliwie potraktowanie zabawy jako metody kształcenia, co nie jest niczym obcym w pedagogice, powodowałoby odwrócenie zależności – wszak dla zakładanych treści uczenia się przyjmuje się wybraną metodę. Dlatego obrany kierunek należy traktować jako umowny. Dla obu zmiennych można wskazać zmienne częściowe.

I. Zmienne niezależne:

1. Warunki, w jakich przebiega zabawa:
 - a) rodzaj zabawy;
 - b) współuczestnicy zabawy;
 - c) rekwizyty, zabawki, przedmioty i urządzenia wykorzystywane w zabawie;
 - d) miejsce zabawy (obiektywne)⁴;
 - e) czas zabawy (obiektywny);
 - f) koszty zabawy;
 - g) inicjator zabawy;
 - h) organizator zabawy.
2. Immanentne cechy zabawy:
 - a) cel zabawy;
 - b) dobrowolność uczestnictwa w zabawie;
 - c) reguły zabawy;
 - d) przestrzeń zabawy (subiektywna);
 - e) czas zabawy (subiektywny);
 - f) przebieg zabawy;

⁴ Powtórzenie kategorii miejsca/przestrzeni i czasu zabawy w punkcie pierwszym aktualnego wypunktowania, dotyczącym warunków, oraz drugim, dotyczącym cech zabawy, nie jest przypadkowe. W pierwszym punkcie chodzi bowiem o obiektywne warunki czasowo-przestrzenne, w jakich przebiega zabawa. Obiektywne, tj. takie, które mogłyby być potwierdzone przez zewnętrznego obserwatora. W punkcie drugim natomiast chodzi o wyodrębnienie przestrzeni (z obiektywnej, fizycznej przestrzeni) i czasu (obiektywnie upływających chwil) jako cech stanowiących o zabawie poprzez określenie ich właśnie jako przestrzeni i czasu zabawy przez uczestników zabawy. Stąd umowny przymiotnik „subiektywny”. Wspomniane kategorie zostały obszerniej omówione w podrozdziale dotyczącym cech zabawy (zob. rozdział I, podrozdział 3).

- g) wynik zabawy;
- h) rzeczywistość zabawy.

Przyjęte metoda, technika i narzędzie mają na celu rozpoznanie wystąpienia częściowych zmiennych niezależnych w dwóch zakresach. Zmienne zawarte w punkcie pierwszym, dotyczącym warunków, w jakich przebiega zabawa, obejmuje wypowiedzi badanych w odniesieniu do wszystkich zabaw, w jakich uczestniczą. Punkt drugi dotyczący cech zabawy, obejmuje natomiast wypowiedzi respondentów w odniesieniu wyłącznie do jednej wybranej zabawy.

II. Zmienne zależne

Nazewnictwo zmiennych zaczerpnięto z opisanej w teoretycznej części monografii (rozdziały I–III) koncepcji uczenia się autorstwa Knuda Illerisa wraz z jej rozwinięciem. Biorąc pod uwagę ograniczone możliwości organizacyjne prowadzonego badania⁵, pulę potencjalnych zmiennych zredukowano do liczebności zawierającej te zmienne, których wystąpienie i zbadanie wydaje się bardziej prawdopodobne, a uzyskane za ich pośrednictwem wyniki rokuje dostatecznie bogatą i ciekawą wiedzę o badanym zjawisku.

1. Uczenie się w wymiarze poznawczym:
 - a) uczenie się kumulatywne;
 - b) uczenie się asymilacyjne;
 - c) uczenie się akomodacyjne.
2. Uczenie się w wymiarze emocjonalnym:
 - a) uczenie się nazywania i świadomego przeżywania własnych emocji;
 - b) uczenie się rozpoznawania i różnicowania emocji przeżywanych przez innych;
 - c) uczenie się empatii;
 - d) uczenie się społecznych reguł wyrażania emocji;
 - e) uczenie się kontroli emocji.
3. Uczenie się w wymiarze społecznym:
 - a) uczenie się przez percepcję;
 - b) uczenie się przez transmisję;
 - c) uczenie się przez naśladownictwo (imitacja);
 - d) uczenie się przez aktywność;
 - e) uczenie się przez uczestnictwo (partycypacja).

W omawianej zależności można by zapewne wskazać jeszcze wiele innych uwarunkowań ją modyfikujących. Zarówno na sam obraz zabawy (rodzaj, czas, miejsce itd.), jak i na proces uczenia się mają wpływ niezliczone czynniki. Można podejrzewać, że wśród nich znajdują się m.in. wcześniejsze doświadczenia z zabawą, środowisko społeczne, w którym funkcjonuje dorosły, jego wykształcenie, rodzaj wykonywanej pracy i inne. W badaniu uwzględniono (w narzędziu) wybrane dane demograficzne dotyczące respondentów (płeć, wiek, stan cywilny, wykształcenie), jednak posłużyły one jedynie do nakreślenia ogólnego obrazu badanej populacji

⁵ Jest to projekt indywidualny, prowadzony w określonych ramach czasowych i warunkach finansowania.

oraz charakterystyki wybranych sylwetek. Ze względów objętościowych publikacji nie uwzględniono natomiast poszukiwania korelacji między tymi zmiennymi.

„Wskaźnik to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością, bądź określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje” (Pilch, 1995, s. 33). Wskaźniki pokazują obecność zmiennych. Ponieważ materiał badawczy składa się z tekstów dotyczących opinii respondentów na badany temat, dlatego wskaźniki mają charakter deklaracji respondentów co do zajścia interesujących zjawisk (tzn. wnioskujemy o ich trafności na podstawie założenia o zgodności wypowiedzi badanych z faktycznym stanem ich doświadczeń), a ich treść odpowiada zmiennym. Zmienne i ich wskaźniki prezentuje tab. 10.

Tabela 10. Zmienne i ich wskaźniki

Zmienna niezależna globalna	Zmienne niezależne cząstkowe	Wskaźniki
Zabawa (realizowana przez badanych w świetle ich wypowiedzi)	1. Warunki, w jakich przebiega zabawa	
	a) rodzaj zabawy	Deklaracje badanych dotyczące rodzaju zabawy: – zabawy ruchowe, – zabawy planszowe, – zabawy z odgrywaniem ról, – zabawy biesiadne, – zabawy wirtualne, – zabawy losowe, – formy parazabawowe⁶.
	b) współuczestnicy zabawy	Deklaracje badanych dotyczące współuczestników zabawy: - współuczestnicy: – rodzina, – przyjaciele i znajomi, – inne osoby, – liczebność: – orientacyjna liczba osób biorących udział w zabawie.
	c) rekwizyty, zabawki, przedmioty i urządzenia wykorzystywane w zabawie	Deklaracje badanych dotyczące wykorzystywanych rekwizytów, zabawek, przedmiotów i urządzeń (tak/nie)
	d) miejsce zabawy	Deklaracje badanych dotyczące miejsca zabawy: – prywatny dom (i jego otoczenie), mieszkanie, – miejsce publiczne celowo zaprojektowane i przystosowane do konkretnych zabaw, np. kluby, dyskoteki, obiekty sportowo-rekreacyjne, sale zabaw, instytucje oferujące rozrywki itp., – miejsce publiczne zaadaptowane przez uczestników do zabawy, np. przestrzeń osiedli mieszkaniowych, – inne miejsca.

⁶ Pełniejsza charakterystyka rodzajów zabaw przytoczona jest w rozdziale I, podrozdziale 4.

Zmienna niezależna globalna	Zmienne niezależne cząstkowe	Wskaźniki
Zabawa (realizowana przez badanych w świetle ich wypowiedzi)	e) czas zabawy	Deklaracje badanych dotyczące czasu zabawy: w ciągu roku: – wskazane miesiące, okresy lub pory roku, w ciągu tygodnia: – wskazane dni tygodnia, w ciągu doby: – wskazane pory dnia lub nocy, długość trwania zabawy: – wskazana orientacyjna długość zabawy, częstość zabawy: – wskazane interwały pomiędzy zabawami.
	f) koszty zabawy	Deklaracje badanych dotyczące kosztu zabawy w samoocenie: – wysokie, – średnie, – niskie.
	g) inicjator zabawy	Deklaracje badanych dotyczące tego, kto jest inicjatorem zabawy: – sam badany, – inny współuczestnik zabawy, – inne osoby lub instytucje.
	h) organizator zabawy	Deklaracje badanych dotyczące tego, kto jest organizatorem zabawy: – sam badany, – inny współuczestnik zabawy, – inne osoby lub instytucje.
	2. Immanentne cechy zabawy	
	a) cel zabawy	Deklaracje badanych dotyczące celu zabawy: – cel poza zabawą, – cel tkwiący w zabawie.
	b) dobrowolność uczestnictwa w zabawie	Deklaracje badanych dotyczące dobrowolności uczestnictwa: – pełna swoboda, – zewnętrzny przymus.
	c) reguły zabawy	Deklaracje badanych dotyczące istnienia reguł zabawy: – istnienie reguł, – brak reguł.
	d) przestrzeń zabawy	Deklaracje badanych dotyczące przestrzeni zabawy: – odrębność przestrzenna zabawy, – brak odrębności przestrzennej zabawy.
	e) czas zabawy	Deklaracje badanych dotyczące czasu zabawy: – odrębność czasowa zabawy, – brak odrębności czasowej zabawy.
	f) przebieg zabawy	Deklaracje badanych dotyczące przebiegu zabawy: – przebieg zabawy jest powtarzalny i uporządkowany, – przebieg zabawy jest za każdym razem inny.
	g) wynik zabawy	Deklaracje badanych dotyczące wyniku zabawy: – wynik zabawy jest niepewny, – wynik zabawy jest przewidywalny.
	h) rzeczywistość zabawy	Deklaracje badanych dotyczące rzeczywistości zabawy: – odrębność rzeczywistości zabawy od „realnego” świata, – brak odrębności czasowej rzeczywistości zabawy od „realnego” świata.

Tabela 10 (cd.)

Zmienna zależna globalna	Zmienne zależne częściowe	Wskaźniki
Uczenie się w zabawie (realizowane przez badanych w świetle ich wypowiedzi)	1. Uczenie się w wymiarze poznawczym	
	a) uczenie się kumulatywne	– deklaracje badanych dotyczące nowej wiedzy zdobytej w zabawie (tak/nie) – deklaracje badanych dotyczące nowych umiejętności zdobytych w zabawie (tak/nie)
	b) uczenie się asymilacyjne	– deklaracje badanych dotyczące wzbogacania nabytej już wiedzy podczas zabawy (tak/nie) – deklaracje badanych dotyczące rozwijania nabytych już umiejętności podczas zabawy (tak/nie)
	c) uczenie się akomodacyjne	– deklaracje badanych dotyczące zdobycia wiedzy o zasadniczym (transgresyjnym) charakterze (tak/nie) – deklaracje badanych dotyczące zdobycia umiejętności o zasadniczym (transgresyjnym) charakterze (tak/nie)
	2. Uczenie się w wymiarze emocjonalnym	
	a) uczenie się nazywania i świadomego przeżywania własnych emocji	– nazwanie przez badanych własnych emocji i deklaracja ich świadomego przeżywania (tak/nie)
	b) uczenie się rozpoznawania i różnicowania emocji przeżywanych przez innych	– nazwanie przez badanych emocji rozpoznawanych u innych uczestników zabawy (tak/nie)
	c) uczenie się empatii	– przyjmowanie przez badanych perspektywy innych uczestników zabawy w zakresie opisu ich emocji występujących w zabawie (tak/nie)
	d) uczenie się społecznych reguł wyrażania emocji	– deklaracje badanych dotyczące znajomości społecznych reguł wyrażania emocji obowiązujących w zabawie (tak/nie)
	e) uczenie się kontroli emocji	– deklaracje badanych dotyczące umiejętności kontroli emocji podczas zabawy (tak/nie)
	3. Uczenie się w wymiarze społecznym	
	a) uczenie się przez percepcję	– deklaracje badanych dotyczące świadomości zachowań i interakcji społecznych przebiegających wśród uczestników zabawy (tak/nie)
	b) uczenie się przez transmisję	– deklaracje badanych dotyczące świadomego i intencjonalnego oddziaływania badanych na innych uczestników zabawy (tak/nie)

Zmienna zależna globalna	Zmienne zależne częściowe	Wskaźniki
Uczenie się w zabawie (realizowane przez badanych w świetle ich wypowiedzi)	c) uczenie się przez naśladownictwo (imitacja)	– deklaracje badanych dotyczące naśladowania innych uczestników zabawy (tak/nie)
	d) uczenie się przez aktywność	– deklaracje badanych dotyczące świadomego i intencjonalnego doświadczania zabawy (szczególnie jej społecznego świata) w celu zdobycia zamierzonych efektów (tak/nie)
	e) uczenie się przez uczestnictwo (partycypacja)	– deklaracje badanych dotyczące uczestnictwa w zabawie (tak/nie)

Źródło: opracowanie własne.

5. Strategia, metoda i technika badawcza. Narzędzie badawcze

Tadeusz Pilch i Teresa Bauman (2010) wskazują na istnienie jakościowych i ilościowych strategii poznania naukowego. Autorzy podają: „Traktując rzecz modelowo, można wyróżnić dwie drogi postępowania badawczego. Podążając jedną z nich, badacz podporządkowuje się metodologii, opartej na założeniach filozofii pozytywistycznej, posługuje się metodami ilościowymi. Zakłada on wówczas istnienie obiektywnego świata, możliwość równie obiektywnego poznania go za pomocą precyzyjnie skonstruowanych narzędzi. [...] Druga droga jest mniej wyrazista i precyzyjna. Badacz [...] zakłada subiektywny charakter własnej wiedzy i poznania. [...] Musi posługiwać się narzędziami »miękkimi«, elastycznymi, które łatwo można zmienić i przekształcić po to, aby dostrzec w zjawisku nieprzewidziane wcześniej aspekty” (tamże, s. 268).

W niniejszym badaniu procedura badawcza została umiejscowiona w strategii ilościowej. Dokonano założeń, które zaowocowały sformułowaniem hipotez, określeniem zmiennych i wskaźników, a także obrano metodę i technikę badawczą, korzystając z tych, które Pilch i Bauman wiążą ze strategią ilościową. Można jednak dostrzec pewne subtelne powiązania ze strategią jakościową, o których jest mowa poniżej.

Metodę badań należy rozumieć jako „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego” (Kamiński, 1974, za: Pilch, 1995, s. 42). Tym samym metoda badań jest najogólniejszym pojęciem porządkującym postępowanie badacza. Dla

wybranej metody przyporządkowuje się odpowiednią technikę lub techniki. Technika badawczą natomiast są „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów” (tamże). W tym rozumieniu technika jest węższa i podrzędna wobec metody. Ostatecznie dla wybranej techniki sporządza się narzędzie badawcze, które należy rozumieć jako „przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badań” (tamże).

Do przeprowadzenia badań wybrano metodę indywidualnych przypadków⁷. „Metoda indywidualnych przypadków jest sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych” (tamże, s. 48). Jednak w odróżnieniu od powyższej definicji, w której wyraźnie kładzie się nacisk na jednostkowe losy ludzkie, nieco bliższe jest autorowi tej rozprawy rozumienie Roberta Stake’a (2009, s. 624), który traktuje przypadki szerzej. Uznaje, że za przypadek można uznać zjawisko, które daje się łatwo wyspecyfikować. „Przypadek – pisze autor – może być prosty lub złożony. Może być nim dziecko, cała klasa lub określone wydarzenie”. I dalej: „Badacze przypadku w dużej mierze polegają na danych subiektywnych, takich jak wypowiedzi uczestników zdarzeń oraz zeznania świadków lub informacje pochodzące z obserwacji i wywiadów. Większość studiów przypadku stanowią empiryczne analizy ludzkiej aktywności. Znaczna część pytań nie dotyczy opinii czy uczuć, ale zmysłowego doświadczenia. Udzielane odpowiedzi są mieszkanką opinii i uczuć, opisów i interpretacji. Gdy badacz nie może być w terenie, aby wspólnie z badanymi doświadczyć ich aktywności, musi o to zapytać kogoś, kto tej aktywności doświadczył” (tamże, s. 641). W badaniu przyjęto zatem, że przypadki stanowią wypowiedzi poszczególnych respondentów na temat zabaw, w których uczestniczą, i ich uczenia się w tych zabawach.

Warto tu zauważyć dwie pozorne nieścisłości. Po pierwsze, Pilch stosuje termin „metoda indywidualnych przypadków”, podczas gdy Stake „studium przypadków”. Jednak nazwy te bywają używane zamiennie, także z terminami „analiza przypadku” czy „metoda kliniczna” (Łobocki, 2009, s. 253). Po drugie, Pilch sytuuje metodę indywidualnych przypadków wśród metod ilościowych, podczas gdy Stake wyraźnie stawia akcent na jakościowy charakter studium przypadków. Jednak niezależnie od tego Stake nie przywiązuje metody przypadków do zastosowania polegającego na wyłącznej koncentracji na wybranej próbie, ale uwzględnia możliwość posłużenia się przypadkami dla zobrazowania większego, bardziej ogólnego zjawiska, jak to się dzieje w podejściu ilościowym. Posługuje się wówczas terminem „instrumentalne studium przypadku”, w którym zainteresowanie samym przypadkiem jest drugorzędne, ma on raczej charakter wspierający

⁷ Tadeusz Pilch (1995) wyróżnia (dla strategii ilościowych) następujące metody badań pedagogicznych: eksperyment pedagogiczny, monografia pedagogiczna, metoda indywidualnych przypadków, metoda sondażu diagnostycznego.

i ułatwia zrozumienie czegoś innego – szerszego zjawiska (tamże, s. 628). Można zatem uznać, że choć przyjęta w rozprawie metodologia silnie związana jest ze strategią ilościową, to spośród wszystkich dostępnych w niej metod sytuuje się najbliżej metodologii jakościowej, przede wszystkim ze względu na przywiązanie do pojedynczych przypadków i akcent na ich wnikliwy, głębszy niż tylko statystyczny (liczbowy) opis. Posługując się pojęciem zaczerpniętym z wcześniejszego cytatu, można stwierdzić, że metoda indywidualnych przypadków ma najbardziej „miękki” charakter wśród metod ilościowych.

Ponieważ założone badania w zakresie uczenia się dorosłych w zabawie mają w pewnym sensie na polskim gruncie prekursorski charakter, toteż spojrzenie na każdą osobę biorącą udział w badaniu, jej wypowiedzi odnoszące się do omawianej zabawy i proces jej uczenia się w tej zabawie z osobna wydaje się bardzo uzasadnione. To właśnie te pojedyncze przypadki w pierwszej kolejności powinny budować wiedzę, co do której są tak silne przesłanki teoretyczne, a tak mało budujących ją badań. Oczywiście, metoda indywidualnych przypadków nie jest wolna od wad. Zarzuca się jej choćby to, że trudno na jej podstawie dochodzić do większych uogólnień (Pilch, Bauman, 2010, s. 78). Jest to jednak niewielka cena wobec możliwości szerszego i dogłębniejszego niż choćby drogą sondażu diagnostycznego poznania indywidualnych doświadczeń związanych z zabawą i uczeniem się badanych osób.

Techniką, którą przyjęto do realizacji badań, jest wywiad. „Wywiad jest rozmową badającego z respondentem lub respondentami według opracowanych wcześniej dyspozycji lub w oparciu o specjalny kwestionariusz” (Kamiński, 1974, za: Pilch, 1995, s. 82). Kryterium różnicującym typy wywiadów jest najczęściej stopień standaryzacji wywiadu, czyli forma (brzmienie) i kolejność zadawanych pytań. Według Krzysztofa Konarzewskiego (2000, s. 116) można wymienić wywiad standardowy, niestandardowy oraz półstandardowy⁸. W prezentowanej koncepcji wybrano tę trzecią opcję, tj. wywiad półstandardowy, będący kompromisem pomiędzy niezmienną, sztywną strukturą wywiadu a luźną, swobodną rozmową dwojga ludzi. Na marginesie można dodać, że rozpoznanie rodzajów wywiadów nie jest sprawą oczywistą. Dla Mieczysława Łobockiego (2009, s. 244) różnica między rozmową a wywiadem jest na tyle mało istotna, że omawia je razem jako jedną technikę.

Zgodnie z regułami wybranej techniki narzędziem przyjętym do badań jest przewodnik do wywiadu (nazewnictwo za: Konarzewski, 2000, s. 116), który zawiera informacje wstępne (kto prowadzi badanie, jaki jest jego ogólny cel, jak dobiera się respondentów i jakie są gwarancje poufności) oraz pytania inicjujące i drażące. Ponadto uwzględniono metryczkę zawierającą podstawowe dane o respondentach.

⁸ Dla porównania: u Krzysztofa Rubachy natomiast znaleźć można podział na: 1) wywiad kompletnie kierowany – czyli rozmowę opartą na kwestionariuszu pytań oraz odpowiedzi do wyboru, służącą do pomiaru zmiennych ilościowych, 2) wywiad mało kierowany – czyli rozmowę, w której dominują wypowiedzi badanego na temat zainicjowany przez badacza oraz 3) wywiad częściowo kierowany – czyli rozmowę, w której badacz przerywa narrację badanego, zadając mu szczegółowe pytania (2008, s. 133–134).

6. Teren badań i dobór próby badanych

Terenem badań jest Łódź, miasto wojewódzkie położone w centralnej Polsce. Prawa miejskie Łódź otrzymała w 1423 roku, trzeba było jednak jeszcze czterech stuleci, aby przekształciła się z niewielkiej wioski w miasto, a łodzianie z rolników stali się mieszczanami. Impulsem do rozwoju była decyzja urzędników Królestwa Polskiego z 1820 roku o utworzeniu w Łodzi osady włókienniczej. Zaproszono tu sukienników oraz tkaczy wyrobów lnianych i bawełnianych ze Śląska, Nadrenii, Saksonii i Czech (Podolska, 2004, s. 3). Od tego momentu Łódź rozkwita jako miasto przemysłowe, miasto włókiennicze, miasto handlowe. Intensywny rozwój trwa niemal nieprzerwanie do lat dziewięćdziesiątych XX wieku.

Obecnie Łódź z ważnego ośrodka przemysłowego i centrum polskiego handlu międzynarodowego przędzą, tkaninami, odzieżą i obuwiem, jakim była jeszcze pod koniec XX wieku, stopniowo staje się miastem o coraz mniejszym znaczeniu gospodarczym i handlowym. Następuje także migracja ludności z Łodzi do innych miast położonych poza regionem (Dorożyńska i wsp., 2004, s. 7). Dlatego czynione są starania o przerwanie stagnacji i nadanie nowych kierunków rozwojowi Łodzi.

Wraz z przemysłem rozwijały się w dawnej Łodzi różne formy zabawowe. Szarość i monotonię codziennego życia mieszkańców przerywał okres karnawału. Tradycje zabaw karnawałowych w Łodzi sięgają połowy XIX wieku. Organizowano bale karnawałowe i maskarady (Pawlak, 2001, s. 19 i n.). U schyłku XIX wieku czas wolny od pracy organizowano spontanicznie, najczęściej w kręgu rodzinnym i sąsiedzkim. Na wyniesionych przed dom stolikach mężczyźni grali w karty w zechcyka, tysiąca, preferka, warcaby, domino bądź szachy (Piestrzeniewicz, 2010, s. 45–46). Jednocześnie miejscem zabaw i rozrywki stawały się parki publiczne. Organizowano w nich koncerty, zabawy ludowe, majówki, festyny, a zimą ślizgawki i lodowiska (tamże, s. 49). Łodzianie mieli również okazję do oglądania widowisk cyrkowych. Najwcześniejsze występy cyrkowe pod namiotem datują się od 1866 roku, a w 1899 roku rozpoczęto budowę stałego drewnianego cyrku (Kowalski, 2008, s. 34). Na Wodnym Rynku w Zielone Świątki rozbijały swoje namioty, cyrki, instalowano karuzele i huśtawki. Rozstawiano panoramy, gabinety figur woskowych, menażerie, kramy, loterie, a od 1886 roku bilard rewolwerowy, cieszący się ogromną popularnością wśród bawiącej się ludności. W 1899 roku po raz pierwszy pojawiła się jednopiętrowa karuzela elektryczna (Piestrzeniewicz, 2010, s. 51–52).

Jednocześnie rozwijał się zorganizowany sport. Pionierską organizacją o profilu sportowym w Łodzi było, założone 7 czerwca 1824 roku, Łódzkie Towarzystwo Strzeleckie. W 1886 roku powstało Towarzystwo Cyklistów Łódzkich. Urządzono cyklodrom, czyli ziemny tor kolarski, wewnątrz mieścił się kort tenisowy – pierwszy w Łodzi, zimą zamieniany na lodowisko. W sportach umysłowych popularnością cieszyły się szachy. Pierwsze żydowskie stowarzyszenie sportowe to Łódzkie Towarzystwo Zwoleńników Gry Szachowej, powstałe w 1897 roku (Bogusz, 1997, s. 320 i n.).

Również pod koniec XIX wieku, bo w 1891 roku łodzianie poznali nowe osiągnięcie techniki – zjawisko ruchomych obrazów, bowiem sprowadzono z zagranicy i zaprezentowano w Grand Hotelu elektrotachiskop (Piestrzeniewicz, 2010, s. 121). Natomiast od roku 1932 bawił w Łodzi lunapark, który swe nieliczne atrakcje ustawił na placu u zbiegu ul. Krótkiej (Traugutta) i Sienkiewicza. Był diabelski młyn, dwie karuzele, panopticum i menażeria (Kowalski, 2008, s. 35).

Wraz z upływem lat, rozwojem miasta, zwiększaniem się liczby ludności pojawiały się w Łodzi coraz to nowe atrakcje oraz możliwości zabaw i rozrywk. W latach osiemdziesiątych XX wieku Bogusław Sułkowski (1984) opracował socjologiczne studium zabawy, a badania zostały przeprowadzone w Łodzi. Wydaje się, że obraz łodzian wyłaniający się z owego studium w przeważającej mierze został nasycony zdominowaniem aktywnych spontanicznych zabaw przez bierną, niewymagającą zaangażowania rozrywkę, z telewizją jako niepodzielnym władcą czasu wolnego. Autor pisze: „Wypoczynek ludzi niepróżnujących nie obfituje w wielkie bogactwo zabaw, gier i przyjemności nazbyt wyrafinowanych. [...] Przystudiowanie obyczajów odpoczywania w wiosenną wolną sobotę pozwala oszacować, że przynajmniej połowa mieszkańców wielkiego miasta, w którym nie brak instytucji kultury, spędziła przed telewizorem prawie cały dzień wolny od pracy” (tamże, s. 258).

Obecnie Łódź cieszy się rozwiniętą infrastrukturą kulturalno-rozrywkowo-rekreacyjną. Swoim mieszkańcom daje możliwość korzystania z licznych obiektów sprzyjających uczestnictwu w różnych formach zabawowych. Szczegółowe dane ilustruje tab. 11.

Tabela 11. Instytucje kulturalno-rozrywkowe oraz obiekty i instytucje sportowe w Łodzi

Instytucje kulturalno-rozrywkowe		Obiekty i instytucje sportowe	
Instytucja	Liczba	Obiekt lub instytucja	Liczba
Biblioteki publiczne ^a	98	Kluby sportowe	140
Teatry	8	Stadiony sportowe	8
Opery	1	Boiska	33
Operetki	1	Hale sportowe	20
Filharmonie	1	Sale sportowe	20
Domy kultury	5	Korty tenisowe	36
Ośrodki kultury	9	Pływalnie	6
Kluby	10	Tory sportowe	8
Świetlice	2	Lodowiska sztuczne	7
Galerie sztuki	39	Strzelnice	6
Muzea i oddziały muzealne	18	Aquaparki	1
Kina	10	Skateparki	2
Sale projekcyjne	39		

^a W tym filie i punkty biblioteczne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Statystyka Łodzi*, 2012.

Ponadto w Łodzi i najbliższej okolicy funkcjonują obiekty do mniej popularnych gier i zabaw. Można tu odnaleźć kręgielnie, pole golfowe, miejsce do gry w *paintballa*, hipodromy, korty do squasha i inne.

W zakres próby badawczej przyjęto dorosłych mieszkańców Łodzi. Łódź jest trzecim miastem w Polsce pod względem liczby ludności; zamieszkuje ją ok. 719 tys. osób, z czego 45,5% to mężczyźni a 54,5% to kobiety. Gęstość zaludnienia wynosi 2452 osób na 1 km² (*Biuletyn Statystyczny Województwa Łódzkiego*, 2013, I kwartał). Strukturę wieku mieszkańców Łodzi przedstawia tab. 12. W szczególności uwzględniono kategorie wiekowe osób dorosłych, bowiem to spośród nich została wybrana próba badawcza.

Tabela 12. Mieszkańcy Łodzi według wieku (stan na 31 grudnia 2012 roku)

Wiek	18 i mniej	19–24	25–34	35–44	45–54	55–64	65 i więcej
Procent ogółu	15,0	6,7	15,9	13,7	12,6	17,5	18,6

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Biuletynu Statystycznego Województwa Łódzkiego*, 2013, I kwartał.

Sytuacja zawodowa badanych osób niewątpliwie jest jednym z czynników warunkujących obraz uzyskanych wyników badań, dlatego warto przyrzeć się poniższym danym. Stopa bezrobocia rejestrowanego w Łodzi wynosi 12,8%; dla porównania w całym państwie w tym okresie jest nieco wyższa i wynosi 13,4% (tamże). Kategorie wieku przedprodukcyjnego, produkcyjnego i poprodukcyjnego ukazuje tab. 13.

Tabela 13. Mieszkańcy Łodzi w wieku przedprodukcyjnym, produkcyjnym i poprodukcyjnym (stan na 31 grudnia 2012 roku)

W wieku przedprodukcyjnym			W wieku produkcyjnym			W wieku poprodukcyjnym		
procent ogółu	procent kobiet	procent mężczyzn	procent ogółu	procent kobiet	procent mężczyzn	procent ogółu	procent kobiet	procent mężczyzn
14,1	12,6	15,9	62,5	56,2	70,0	23,4	31,2	14,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Biuletynu Statystycznego Województwa Łódzkiego*, 2013, I kwartał.

Sytuacja rodzinna również może warunkować uzyskane wyniki badań. Stan cywilny łódzian przedstawia tab. 14. Została ona opracowana na podstawie badań przeprowadzonych w 2008 roku wśród dorosłych mieszkańców Łodzi na próbie kwotowej obejmującej 500 osób. Poziom wykształcenia łódzian ukazuje tab. 15.

Kategorie opisujące wiek, stan cywilny czy wykształcenie mieszkańców Łodzi zostały przytoczone jedynie w celu przybliżenia charakterystyki populacji, z której została dobrana próba, nie stanowią natomiast o metodzie doboru próby. Istnieje przypuszczenie, że zabawa poszczególnych mieszkańców Łodzi oraz uczenie się w zabawie w zależności od dzielnicy, osiedla, odległości od centrum miasta bę-

dzie się różnić, dlatego, by uniknąć niedoboru jakichś grup osób i dążąc (przynajmniej w pewnym przybliżeniu) do reprezentatywności próby, przyjęto losowy dobór próby. W procedurze losowania wykorzystano spis ulic Łodzi, spośród których wylosowano odpowiednią ich liczbę, a respondenci to mieszkańcy tych ulic – po jednej osobie z każdej wylosowanej ulicy. Z prośbą o wzięcie udziału w badaniu zwracano się, poczynając od pierwszego numeru na danej ulicy.

Tabela 14. Stan cywilny dorosłych mieszkańców Łodzi (wykazano dane w procentach)

Stan cywilny	Ogółem	Wiek				
		do 29	30–39	40–49	50–59	60 i więcej
Kawaler/panna	26,0	86,2	33,3	3,9	4,7	2,3
Żonaty/zamężna	50,8	12,0	59,0	73,7	77,6	42,7
Rozwiedziony/rozwiedziona	8,0	1,8	7,7	15,7	8,4	8,4
Wdowiec/wdowa	15,2	0,0	0,0	6,6	9,3	46,6
Razem	100,0	21,6	15,6	15,2	21,4	26,6

Źródło: Grotowska-Leder, 2010, s. 85.

Tabela 15. Wykształcenie dorosłych mieszkańców Łodzi (wykazano dane w procentach)

Wykształcenie	Ogółem	Wiek				
		do 29	30–39	40–49	50–59	60 i więcej
Podstawowe	7,0	0,0	0,0	0,0	0,9	26,0
Zasadnicze zawodowe	12,0	4,6	6,4	18,4	9,4	19,9
Średnie zawodowe	15,2	4,6	14,1	15,8	22,4	18,3
Średnie ogólnokształcące	21,4	43,5	19,2	15,8	16,8	11,5
Pomaturalne	8,2	13,0	6,4	6,6	7,5	6,9
Wyższe licencjackie	4,4	9,3	5,1	3,9	4,7	0,0
Wyższe magisterskie	31,8	25,0	48,7	39,5	38,3	17,6
Razem	100,0	21,6	15,6	15,2	21,4	26,6

Źródło: Grotowska-Leder, 2010, s. 85.

Próba badanych liczy 60 osób⁹. Przebieg losowania odbył się z zastosowaniem tablic liczb losowych. Dokładną procedurę korzystania z tablic podaje Earl Babbie (2004, s. 224). Ten sposób doboru pozwolił uniknąć przypuszczalnego ukierunkowania na jakiś wybrany rodzaj zabawy, które mogłoby wystąpić, gdyby skoncentrować się np. wokół jednej instytucji (klubu, domu kultury itp.) lub na jednym wybranym obszarze miasta (np. w sąsiedztwie Aquaparku). Założone rozproszenie miało pozwolić na zmaksymalizowanie różnorodności przypadków.

⁹ Liczebność ta jest zgodna z zaleceniem Pilcha (1995) dla przyjętej metody i techniki.

7. Badania pilotażowe i badania właściwe

Badania pilotażowe spełniają ważną funkcję przygotowawczą do właściwego etapu badań. Można ją opisać za pomocą następujących zadań (Pilch, 1995, s. 234–236):

- a) mają dać obraz badanego środowiska w głównych jego zarysach;
- b) pozwalają na kontrolę narzędzi badawczych i całości warsztatu badawczego;
- c) służą dostosowaniu języka, jakim się posługuje badacz do zdolności percepcyjnych respondentów;
- d) kształtują wrażliwość badacza na kwestię pytań drażliwych lub takiego ich formułowania, by nie powodowały nieprzyjanych reakcji respondenta;
- e) pozwalają na sprawdzenie właściwej budowy pytań lub rang skali;
- f) mają znaczenie dla budowania problemów i hipotez badawczych;
- g) stanowią podstawę do weryfikacji i opracowania optymalnych narzędzi badawczych.

Przeprowadzone badania pilotażowe spełniły powyższe zadania. W pierwszym kroku badań pilotażowych wykonano 5 wywiadów (4 kobiety i 1 mężczyzna w wieku od 27 do 70 lat), po których dokonano licznych, choć niezbyt zasadniczych, korekt narzędzia badawczego. Następnie wykonano jeszcze dwa wywiady (kobieta, 63 lata; mężczyzna, 32 lata) za pomocą nowego narzędzia.

Wnioskiem z przeprowadzonych badań pilotażowych było zachowanie poprawionego narzędzia badawczego jako właściwego dla pozyskania potrzebnych materiałów badawczych. Jednocześnie badania były okazją do sprawdzenia procedury dobierania respondentów i dały wstępny (rozpoznawczy) obraz całości procedury badawczej. Nie wykazano konieczności dokonywania zmian w innych aspektach postępowania badawczego.

Realizację badań właściwych rozpoczęto w drugiej połowie 2015 roku i zakończono na początku 2016 roku. Przeprowadzono 60 wywiadów, które poddano analizie i interpretacji, co zostało przedstawione w kolejnym rozdziale.

Rozdział V

Uczenie się dorosłych w zabawie w świetle badań własnych

1. Informacje wstępne o próbie badawczej i warunkach prowadzenia badań

Wywiady w badaniu przeprowadzono zgodnie z założoną procedurą na terenie Łodzi z jej dorosłymi mieszkańcami w liczbie 60 osób. Miejscem badania były prywatne mieszkania czy też domy (przy ładnej pogodzie – ogród) osób udzielających wywiadu. Większość wywiadów trwało około kilkadziesiąt minut. Najdłuższy z nich trwał ponad 2 godziny, najkrótsze niecałe pół godziny. Przeprowadzone wywiady przebiegały w przyjaznej atmosferze.

Procedura badawcza nie zakładała odnotowywania przypadków osób, które odmówiły wzięcia udziału w badaniu. Niemniej, oczywiście, takie sytuacje się zdarzały. Niekiedy miało to miejsce bez podania przyczyny, innym razem z wyjaśnieniem. Wśród nich przeważały opinie, że to, co potencjalny rozmówca powie, zapewne nie będzie interesujące. Czasami zapewnienia, że każda wypowiedź jest interesująca i nie ma odpowiedzi złych, wystarczało, żeby przekonać do wzięcia udziału w badaniu, jednak nie zawsze.

Co ważne, tylko raz osoba poproszona o wywiad odmówiła, podając w uzasadnieniu, że zabawa jest w ogóle nieobecna w jej życiu. Może to świadczyć o bardzo dużej powszechności tego zjawiska wśród dorosłych i słuszności doboru próby badawczej przez dotarcie do przypadkowych osób, a nie na przykład poprzez jakąś instytucję organizującą zabawy dla mieszkańców Łodzi, gdzie w naturalny sposób pominięto by tych, w których życiu zabawa nie występuje, nie dostarczając żadnej informacji o ich liczebności. Tu – można przypuszczać, że zupełny brak zabawy w życiu człowieka dorosłego jest sytuacją bardzo wyjątkową¹.

¹ Osoba, która podała takie uzasadnienie, wyjaśniła swoją dramatyczną sytuację życiową, na którą składały się m.in. przewlekła choroba, trwający latami alkoholizm męża połączony z systematycznym

Oprócz odpowiedzi na zasadnicze pytania dotyczące tematu rozprawy uży- skano informacje odnośnie niektórych podstawowych danych demograficznych badanych. Pierwszą kategorią był wiek. Najmłodszy rozmówca w chwili badania miał 18 lat, najstarszy 81. Średnia wieku wśród wszystkich badanych osób wynosiła 45,2 lat. Strukturę wieku badanych przedstawia tab. 16.

Tabela 16. Struktura wieku badanych osób

Etap dorosłości ^a		Liczba osób ^b	
Wczesna dorosłość (17 ^c – 45 lat)	Okres przejściowy (1) (17–22 lata)	10	33
	Okres przejściowy (2) (40–45 lat)	3	
Średnia dorosłość (40–65 lat)	Okres przejściowy (3) (60–65 lat)	8	19
Późna dorosłość (powyżej 60 lat)			19

^a W opracowaniu przyjęto podział według koncepcji rozwoju człowieka autorstwa D. Levinsona.

^b Ze względu na nakładanie się przedziałów wiekowych łączna liczba nie jest w pełni czytelna, jednak – tak jak w innych zestawieniach – uwzględniono wszystkie 60 przypadków.

^c Dolna granica 17 lat jest bezpośrednim przełożeniem koncepcji rozwoju człowieka autorstwa D. Levinsona. Do badania jednak zaproszono wyłącznie osoby pełnoletnie (od 18. roku życia).

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku płci rozkład przedstawiał się następująco: na 60 przypadków 34 to kobiety, a 26 mężczyźni.

Kolejną kategorią uwzględnioną w badaniu jest wykształcenie. Jego rozkład przedstawiono w tab. 17.

Tabela 17. Wykształcenie badanych osób

Wykształcenie	Liczba osób
Podstawowe	2
Zasadnicze zawodowe	8
Średnie zawodowe	9
Średnie ogólnokształcące	13
Pomaturalne	5
Wyższe licencjackie	5
Wyższe magisterskie	18
Razem	60

Źródło: opracowanie własne.

trwonieniem majątku, a zakończony jego nagłą śmiercią, a także odwrócenie się rodziny. W tej sytuacji badacz, oczywiście, nie nalegał na wywiad.

Ostatnią kategorią opisującą cechy demograficzne jest stan cywilny badanych osób. Dane te prezentuje tab. 18.

Tabela 18. Stan cywilny badanych osób

Stan cywilny	Liczba osób
Kawaler/panna	15
Żonaty/zamężna	31
Rozwiedziony/rozwiedziona	5
Wdowiec/wdowa	9
Razem	60

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę wszystkie kategorie: płeć, wiek, wykształcenie i stan cywilny, rozkład danych jest podobny (nie widać znaczących różnic, dysproporcji) do danych charakteryzujących cechy demograficzne całej populacji, opisanej szerzej w podrozdziale dotyczącym terenu badań i doboru próby (rozdział IV, podrozdział 6). Zbiorczo przedstawiono wszystkie dane w formie pełnej tabeli (tab. 19).

Tabela 19. Dane demograficzne dotyczące badanych osób

Stan cywilny	Wiek	Wykształcenie							Razem	Razem
		podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie zawodowe	średnie ogólnokształcące	ponaturalne	wyższe licencjackie	wyższe magisterskie		
Kawaler/ panna	18–40	2M	–	–	3M 3K	1M	2M 2K	1M	9M 5K	9M 6K
	41–60	–	–	–	–	–	–	1K	1K	
	61+	–	–	–	–	–	–	–	–	
Żonaty/ zamężna	18–40	–	–	–	1M 2K	1M 2K	1M	5K	3M 9K	14M 17K
	41–60	–	1M	1M	1K	–	–	3M 2K	5M 3K	
	61+	–	3M 2K	1K	1M	–	–	2M 1K	6M 4K	
Rozwiedziony/ rozwiedziona	18–40	–	–	1K	–	–	–	1M 1K	1M 2K	2M 3K
	41–60	–	–	–	–	–	–	–	–	
	61+	–	1M 1K	–	–	–	–	–	1M 1K	
Wdowiec/ wdowa	18–40	–	–	–	–	–	–	–	–	1M 8K
	41–60	–	–	–	–	–	–	1K	1K	
	61+	–	1K	1M 4K	1K	1K	–	–	1M 7K	
Razem		2M	5M 4K	2M 6K	5M 7K	2M 3K	3M 2K	7M 11K	26M 34K	

M – mężczyzna; K – kobieta; N = 60.

Źródło: opracowanie własne.

Kody te są stosowane w dalszej części pracy przy okazji przywołanych cytatów lub podawania pojedynczych przykładów. Konstrukcja kodu wykazuje płeć respondenta. Kody rozpoczynające się literą K przynależą kobietom, natomiast litera M informuje, że chodzi o mężczyznę.

2. Rozumienie pojęcia „zabawa dorosłych”

W przeprowadzonym badaniu zadano rozmówcom pytanie o to, jak rozumieją pojęcie „zabawa dorosłych”. Okazuje się, że pytanie nie było łatwe, ponieważ często odpowiedź poprzedzało zastanowienie, wahanie, liczne poprawki w określeniu. Być może fakt, że zabawa jest czymś tak powszechnym, uniwersalnym i oczywistym, sprawia, iż trudno było badanym podać wyjaśnienie.

Do uporządkowania zebranych w materiale badawczym określeń posłużono się dwoma kryteriami. Pierwsze opiera się na rozróżnieniu części mowy stanowiących trzon określeń. Na tej podstawie można wyodrębnić trzy grupy określeń: rzeczownikową, przymiotnikową i czasownikową.

Definicje rzeczownikowe to takie, w których badani dla wyjaśnienia, czym jest zabawa, posługiwali się synonimami, wyrazami bliskoznacznymi. Wśród nich najczęściej pojawiały się takie terminy, jak (zgodnie z malejącą frekwencją): rozrywka, przyjemność, relaks, wypoczynek. Takie określenie zabawy dokumentuje się w 29 przypadkach. Jako wymowny przykład można przytoczyć następujące słowa: „Szukam jakiegoś dobrego słowa... – zastanawiał się jeden z respondentów – którym można byłoby zastąpić zabawę. Relaks, o! Zabawa to dla mnie relaks” (M_47).

Najczęstszym sposobem wyjaśniania, czym jest zabawa, było podawanie jej cech (jaka zabawa jest). Tę grupę nazwano definicjami przymiotnikowymi. Według badanych zabawa jest przede wszystkim wesoła, miła, przyjemna, radosna. Niekiedy szalona, zupełnie inna od wszystkich innych czynności dnia powszedniego. Zabawa może być również niepożyteczna, tzn. nie służy niczemu innemu niż tylko rozrywce. Określanie zabawy poprzez przynależne jej cechy wystąpiło w 40 przypadkach. W jednym z nich można odszukać taki cytat: „Zabawa to musi być coś fajnego, wesołego, jakoś tak... dla przyjemności. Jakieś takie zajęcie, że da się poczuć, że to jest właśnie fajne i miłe” (K_53).

Ostatnią grupę określeń stanowi rozumienie czasownikowe. Do tej kategorii zaliczono te wypowiedzi, które w wyjaśnianiu, czym jest zabawa posłużyły się opisem czynności składających się na zabawę czy też ją konstytuujących. I tu dowiedzieć się można, że zabawa to coś, co się robi dla przyjemności, zabawa wprawia w dobry nastrój, zabawa to wykonywanie czynności, które pozwalają się oderwać od rutyny obowiązków. Ujęciem czasownikowym charakteryzowały się wypowiedzi 13 osób, a jego egzemplifikacją może być następujące zdanie: „Zabawą jest, jak ktoś przestaje się zajmować poważnymi sprawami i może oddać się zabawie, może robić coś dla siebie, a nie po to, żeby na przykład zarobić pieniądze” (M_39).

Niejednokrotnie określenia miały charakter mieszany, łączący w sobie cechy z różnych powyższych grup. Rozmówcy przeplatali opis czynności składających się na zabawę z różnymi ekwiwalentami słownymi oraz charakterystyką ze względu na cechy zabawy. Wówczas, gdy żaden ze stylów wypowiedzi nie dominował, przytaczane rozumienie zabawy kwalifikowano do dwóch czy nawet wszystkich trzech grup, stąd łączna liczba przypadków przekracza faktyczną liczbę osób biorących w badaniu (60 osób). Jako przykład można podać ciąg dalszy cytowanej wcześniej wypowiedzi, która w całości brzmi tak: „Zabawą jest, jak ktoś przestaje się zajmować poważnymi sprawami i może oddać się zabawie, może robić coś dla siebie, a nie po to, żeby na przykład zarobić pieniądze. Zabawa musi zawsze być wesoła, taka odprężająca, wie pan, to taki rodzaj odskoczni” (M_39).

Drugie kryterium różnicujące zebrane określenia dotyczy dychotomii: abstrakt – konkret. Wielu rozmówców miało trudność ze sprecyzowaniem istoty zabawy i wyrażeniem jej za pomocą uogólnionych, abstrakcyjnych pojęć. Wówczas bardzo chętnie posługiwano się konkretnymi przykładami, co jest zabawą. Taki sposób wyjaśniania pojawił się aż w 42 przypadkach i wielokrotnie rozmówcy w dalszej części wywiadu posługiwali się tymi samymi przykładami ze swojego życia, aby mówić o zabawie. W jednej z wypowiedzi padają słowa: „Nie wiem, jak to najlepiej określić. Mogę powiedzieć, co dla mnie jest zabawą. Ja jestem najbardziej zadowolona, jak usiądę przed telewizorem i już mnie nic nie zajmuje i wiem, że mogę sobie odpocząć” (K_15).

Warto tu dodać, że wielu rozmówców starało się udzielić odpowiedzi takiej, jaką według ich wyobrażenia należy czy też wypada podać. Respondenci często się zastanawiali, czego badacz oczekuje i próbowali to oczekiwanie spełnić. Świadczyły o tym dopytywania, czy udzielona przez nich odpowiedź jest właściwa, poprawna. Nie pomagało to, że w pytaniu o rozumienie zabawy wyraźnie proszono o odniesienie się do własnych doświadczeń, a nie o żadną encyklopedyczną, książkową definicję, co niejednokrotnie bywało powtarzane i dodatkowo wyjaśniane poprzez zapewnienia, że właśnie tak, jak badany zabawę pojmuje, jest właściwie.

W wywiadzie zadano również pytanie o to, czym się różni zabawa dorosłych od zabawy dzieci i młodzieży. Tu uzyskano dwie grupy odpowiedzi. Pierwsza głosi, że nie ma zasadniczych różnic. Zabawa jest w ocenie części badanych osób zjawiskiem uniwersalnym i co do swej istoty niezmiennym bez względu na wiek. „Czy ja wiem... – zastanawiał się jeden z respondentów – w gruncie rzeczy to chyba nie [zabawy dzieci i dorosłych nie różnią się – przyp. W.Ś.]. Chodzi o to samo, czy to u dzieci, czy to u starszych, czy takich jeszcze starszych, takich jak ja” (M_05).

W drugiej grupie znalazły się osoby dostrzegające pewne różnice. Zdecydowanie najczęściej kryterium różnicującym, wskazanym przez badanych, były rodzaje zabaw. Pewne zabawy przynależą do określonej kategorii wiekowej i nie są dostępne dla innych. Zarówno dzieci mają swoje zabawy, jak i dorośli. Kolejnym kryterium zauważanym przez badanych był stosunek dorosłych do zabawy. Niektórzy twierdzili, że dorośli nie potrafią oddać się w takim stopniu zabawie jak dziecko, że zabawa dorosłych nie jest tak intensywna i tak mocno przeżywana. Następnym kryterium była frekwencja i czas zabawy w życiu bawiących się. Różnicę dostrzegano w tym, że dorośli nie ma tyle czasu, by móc się bawić tak jak

dziecko. „No, na pewno dorośli nie mają tyle czasu na zabawę. Jak dziecko nie wywiąże się ze swoich obowiązków, bo się bawi, to nie czekają go takie konsekwencje jak dorosłego. Dorosły nie może sobie odpuścić” – mówi jedna z badanych osób (K_33). Wreszcie część osób nie umiała stwierdzić, czy istnieje jakaś różnica pomiędzy zabawą dziecka a dorosłego.

Jak widać z powyżej prezentowanych stanowisk dotyczących określenia, czym jest zabawa dorosłych, badani nie kwestionowali zasadniczo tych komponentów zabawy, które stanowią trzon definicji cytowanych w niniejszej monografii (chodzi tu przede wszystkim o te, które uwzględniono w koncepcji zabawy). Nie pojawiły się zdania kwestionujące autoteliczność, dobrowolność uczestnictwa czy też odrębność od „prawdziwego” świata. Niemniej dalsze pytania o bardziej szczegółowym charakterze ujawniły, że nie wszystkie z tych elementów w każdej zabawie występują.

W przeprowadzonym wywiadzie jedno z pytań dotyczyło określenia, jakie znaczenie ma zabawa w życiu badanego. Choć nie użyto w celu analizy żadnej wyraźnej skali, z uzyskanego materiału można wyprowadzić pewne uogólnienia.

Pierwszym z nich jest fakt, że nikt z badanych nie przyznał, jakoby zabawa miała dla niego jakieś dominujące nad innymi dziedzinami życia znaczenie. W populacji nie znalazł się nikt, kto mógłby stwierdzić, że zabawa stanowi sens jego życia ani też jakąś nadrzędną czy centralną wartość. Choć można przypuszczać, że osoby skłonne do podobnych twierdzeń znajdują się w społeczeństwie, to trzeba odnotować, że w badanej próbie sześćdziesięciu osób nie wystąpiły. Z jednej strony jest to pewną stratą dla badania, ponieważ skrajne, jaskrawe przypadki zwykle wiele wnoszą w poznanie danego zjawiska, z drugiej strony jednak daje to asumpt do przypuszczenia, że frekwencja osób w pełni oddanych zabawowemu trybowi życia jest prawdopodobnie w społeczeństwie niezbyt liczna.

Nikt z respondentów nie stwierdził również, że zabawa jest zupełnie bez znaczenia. Każdy z nich potrafił wskazać pozytywne konsekwencje obecności zabawy w swoim życiu. Opis znaczenia zabawy w kategorii pełnionych funkcji był zresztą najpowszechniejszym sposobem udzielania odpowiedzi na to pytanie.

Wśród rozpoznawanych funkcji badani najczęściej wskazywali znaczenie zabawy dla regeneracji sił, wypoczynku, utrzymania równowagi zdrowotnej. Zabawa, zdaniem tych osób, daje wytchnienie, pozwala zaczerpnąć energii, odebrać się od innych czynności, by powrócić do nich ze zwiększoną mocą. Ponadto ma znaczenie socjalizacyjne i kulturotwórcze, bowiem pozwala być na bieżąco w niektórych kręgach towarzyskich. Wreszcie w nielicznych przypadkach można odnaleźć ślady funkcji edukacyjnej, tzn. zabawa przyczynia się do rozwoju wiedzy czy umiejętności (jednak ten wątek został rozwinięty dopiero w pytaniach bezpośrednio odnoszących się do uczenia się w zabawie, natomiast przy okazji pytań o znaczenie zabawy był całkowicie marginalny).

Przyglądając się wypowiedziom dotyczącym znaczenia zabawy w życiu badanych osób, można dostrzec też inny sposób ich rozróżnienia i pogrupowania. Można by rozciągnąć je na skali łączącej dwie skrajne postawy. Po jednej stronie znalazłyby się te przypadki, w których znaczenie zabawy jest ugruntowane, zakorzenione w świadomości badanego. Respondent jest przekonany o tym znaczeniu (niezależnie od tego, czy jest ono duże czy małe), widać, że to przemyślał i jest pewny swojej od-

powiedzi. Po drugiej stronie skali znalazłyby się osoby niepewne swojej odpowiedzi, takie, dla których zadany temat jest na tyle dużym zaskoczeniem, że nie mają zdecydowanego zdania. Można powiedzieć, że zabawa jest czymś, czego nie traktuje się w sposób na tyle poważny, by nadawać jej jakieś miejsce w życiu (i znów – nieistotne jest to, czy to miejsce jest ważne czy nie). Po prostu zabawa jest elementem życia badanego, ale o trudnym do opisanie znaczeniu. Oczywiście, pomiędzy tymi dwiema skrajnościami jawi się cały wachlarz przypadków pośrednich.

3. Charakterystyka warunków, w jakich przebiega zabawa dorosłych

W przeprowadzonych wywiadach we fragmencie poświęconym zabawie można wyróżnić dwie części. Pierwszy dotyczy ogółu zabaw, w jakich badani uczestniczą. Badanych poproszono m.in. o wskazanie, w jakich zabawach uczestniczą, gdzie, kiedy i z kim się bawią, czyli w pewnym sensie obiektywnych warunków, okoliczności zabawy. W dalszej części poproszono o wybranie i scharakteryzowanie jednej zabawy. Tu powtórzono te same pytania, już w odniesieniu do konkretnego przypadku zabawy. Prezentowany podrozdział porządkuje zebrany w tej części wywiadu materiał. Uwzględnione poniżej dane (niektóre ujęte tabelarycznie) odnoszą się zarówno do ogółu zabaw, w jakich badani uczestniczą, jak i konkretnych przykładów zabaw.

Jedną z ciekawszych poznawczo charakterystyk zabawy uwzględnioną w badaniu jest rodzaj zabaw, w których biorą udział respondenci. Pokazuje ona, w co bawią się badani dorośli. Do uporządkowania materiału przyjęto typologię zabaw sporządzoną przez autora i szerzej omówioną wcześniej (zob. rozdział I, podrozdział 4). Liczebność poszczególnych kategorii przedstawiono w tab. 20. Uwzględnia ona zarówno wszystkie zabawy, co do których rozmówcy deklarowali, że biorą w nich udział, jak i (w niższym rzędzie) te, które wybrali oni jako przykład i bliżej scharakteryzowali w dalszej części wywiadu.

Tabela 20. Rodzaje zabaw, w których biorą udział badani

Rodzaj zabawy Liczba wskazań	Zabawy ruchowe	Zabawy planszowe	Zabawy z odgrywaniami ról	Zabawy biesiadne	Zabawy wirtualne	Zabawy losowe	Formy parazytabawowe
Liczba osób wskazująca dany typ zabawy jako obecny w życiu	37	14	17	26	15	1	33
Liczba osób omawiająca dany typ zabawy jako wybrany przez siebie przykład	21	8	9	5	6	0	11

N = 60 (można było wskazać więcej niż jedną odpowiedź).

Źródło: opracowanie własne.

Najliczniejszą kategorią obecną w życiu badanych osób są zabawy ruchowe. Do tej grupy zalicza się m.in. gry sportowe, takie jak badminton, siatkówka, tenis, koszykówka, a także taniec oraz inne dyscypliny sportowe, jak np. narciarstwo, a ponadto gry z wykorzystaniem konsoli do gier (o charakterze ruchowym). Zaliczono do tej grupy również kilka innych zabaw, które nie mają jednoznacznej nazwy, ale w których dominującą aktywnością jest ruch. Zabawy ruchowe występują u ponad połowy badanych osób (37 przypadków), a w przybliżeniu co trzeci z nich zechciał spośród zabaw obecnych w jego życiu wybrać właśnie zabawę ruchową w dalszej części wywiadu, gdzie poproszono o dokładniejszą charakterystykę przebiegu zabawy (21 osób).

Drugą w kolejności liczby osób deklarujących dany typ zabawy jest kategoria form parazabawowych. Jest to kategoria umowna, do której należą czynności z definicji niebędące zabawą w czystej postaci, ale zaliczone do jej grona na skutek oceny badanych osób. Formy te leżą niejako na granicach definicyjnych zabawy, bowiem, być może, w innych kontekstach nie byłoby podstaw do włączenia ich w zakres zabawy. Należą do nich – jak wynika z badań – przede wszystkim lektura książek i oglądanie telewizji. W obu przypadkach uznanie ich za zabawę może być dyskusyjne, ale broni się, po pierwsze, takim właśnie stanowiskiem badanych osób, a było to wystarczającą przesłanką, gdyż w badaniu pytano o subiektywny ogląd. Po drugie zaś, niewątpliwie zarówno w przypadku książek, jak i telewizji odbiorca treści nie musi przecież być wyłącznie biernym obserwatorem i – jak twierdzili sami badani – właśnie czynną, zaangażowaną postawą się cechowali. Do tej grupy zaliczono też odbiór widowiska teatralnego czy zakupy (jednak tych ostatnich nikt z badanych nie zechciał scharakteryzować w dalszej części – wybierano inne zabawy obecne w życiu tychże osób). Aktywność w tej kategorii zabaw zadeklarowała ponad połowa badanych osób (33 przypadki), a jedenastu z nich wybrało taką zabawę jako przypadek wart głębszego scharakteryzowania w dalszej części wywiadu.

Kolejną grupą są tzw. zabawy biesiadne. Chodzi tu przede wszystkim te zabawy, które mają miejsce przy okazji spotkań rodzinnych lub ze znajomymi, czy też różnych uroczystości, jak np. wesela, chrzciny itp. Podczas tych zabaw mogą odbywać się tańce, które zakwalifikowano do zabaw ruchowych, toteż na decyzję o przynależności danego przypadku do jednej z tych dwóch grup decydował opis dokonany przez rozmówcę, z którego wynikało, w jakiej roli przede wszystkim on w tej zabawie występuje: biesiadnika czy właśnie tancerza. Zabawy te cechują się dużo mniejszym stopniem sformalizowania, a reguły, choć istnieją, są dość umowne i płynne. Zabawy te występują w życiu prawie połowy badanych (26 osób), ale tylko nieliczne zdecydowały się bliżej o nich opowiedzieć. Zwykle jako przykład do rozwinięcia w dalszej części wywiadu wybierano jakąś inną aktywność.

Następną kategorią są zabawy z odgrywaniem ról. Najbardziej znanym przykładem tego typu zabaw jest przypadek zabawy w kalambusy, gdzie uczestnicy próbują za pomocą gestów, mimiki, bez użycia słów czy innych dźwięków odegrać jakąś scenkę będącą zobrazowaniem zagadki do odgadnięcia. Uczestnicy wcielają się tu w role różnych osób, a muszą to zrobić błyskawicznie, bowiem działają pod presją czasu. Innymi zabawami włączonymi w krąg zabawy z odgrywaniem ról

były zabawy dorosłych (zwykle rodzica bądź babci/dziadka) z dziećmi. Tu chodzi przede wszystkim o zabawy dziecięce (zabawy w dom, szkołę itp.) właściwe dla dzieci w wieku przedszkolnym czy wczesnoszkolnym. Co ważne, badani dorośli nie ukrywali, że są w tych zabawach równoprawnymi dziećmi uczestnikami, czynnie włączając się we wszystkie przypisane do roli zadania. Kategoria zabaw z dziećmi, być może, mogłaby zaistnieć samodzielnie jako odrębna kategoria ze względu na szczególny charakter zaistniałych w zabawie interakcji, niemniej w tym badaniu jej nie wyodrębniono, jest to raczej wskazówka do dalszych ewentualnych eksploracji. Zabawy z odgrywaniem ról odnotowano w 17 przypadkach.

Wśród zabaw obecnych w życiu badanych osób można też wskazać grupę zabaw planszowych. Do tej kategorii zaliczono nie tylko te gry, które dosłownie odbywają się na planszy, takie jak szachy, ale także pokrewne gry i zabawy stolikowe, nazywane też grami umysłowymi, bowiem w nich często zdolności intelektualne uczestników są decydujące o przebiegu. W tej kategorii znalazły się m.in. gry karciane, szarady i łamigłówki czy krzyżówki. Czternastu spośród badanych zadeklarowało, że bierze udział w zabawach planszowych, a ośmiu omówiło je szerzej jako wybrany przez siebie przykład.

Szczególną kategorią zabaw są zabawy wirtualne. Są szczególnie choćby z tego względu, że jeszcze kilkadziesiąt lat temu nie mogłyby z przyczyn obiektywnych (zaawansowania technologicznego) być obecne w podobnym badaniu. Tymczasem co czwarty z badanych dorosłych odnotował, że występują w jego życiu, a co dziesiąty przedstawił je szerzej jako wybrany przykład. Zabawy te wiążą się z dostępem do Internetu i wymagają sprzętu typu komputer, tablet czy smartfon. W zabawach tych bardzo namacalna staje się odrębność świata zabawy od „zwykłego” życia, ponieważ rzeczywistość bawiących się nie jest materialna, a właśnie wirtualna.

Ostatnią kategorią zabaw są zabawy losowe. Jest to kategoria niemal pusta. Zaledwie jeden badany zauważył ich obecność w swoim życiu. Obserwacje dnia codziennego każą autorowi wątpić, czy to oznacza, że zabaw losowych w ogóle nie ma w życiu badanych. Duże zainteresowanie loteriami pozwala przypuszczać, że i wśród osób wybranych do tego badania osób zabawy losowe są przynajmniej nieco częstsze. Brak deklaracji można wyjaśnić tym, że zabawy te mają zazwyczaj dość krótkotrwały przebieg, więc są, być może, rzadziej zauważane. Wyjątkiem byłyby pewnie wizyty w kasynie lub podobnym przybytku, lecz osób deklarujących takie praktyki w próbie nie odnotowano.

Poniżej przedstawiono wykaz wszystkich zabaw, w których udział zadeklarowali respondenci (tab. 21). Zostały one nazwane zgodnie z tym, jakiego nazewnictwa używali oni podczas wywiadów w niemal niezmienionej formie. Ponieważ każda z osób badanych została poproszona o szczegółowe omówienie jednej wybranej zabawy, toteż o innych wielokrotnie nie mówili zbyt wiele. Stąd nieuniknione jest nakładanie się wielu kategorii, np. brydż niewątpliwie należy do gier w karty, ale nie wiadomo, czy gra w karty oznacza brydża w każdym przypadku. Nie mogąc tego rozstrzygnąć, postanowiono zachować oryginalne brzmienie poszczególnych nazw zabaw. W wyniku tych ograniczeń nie da się również podać dokładnej frekwencji poszczególnych zabaw.

Tabela 21. Szczegółowy wykaz zabaw, w których uczestniczą badane osoby

Grupa zabaw	Wskazane zabawy
Zabawy ruchowe	narciarstwo, badminton, koszykówka, jazda na rowerze, wizyta w parku rozrywki, karuzela, wizyta w wesołym miasteczku, potańcówka, bilard, wizyta w aquaparku, zabawy z dziećmi na świeżym powietrzu, zabawy z dziećmi z piłką, zabawa z dziećmi na placu zabaw, wycieczki po górach, siatkówka, tenis ziemny, tenis stołowy, taniec, uprawa ogródka, fitness, kręgle, siłownia, piłka nożna, spacer, pływanie
Zabawy planszowe	szachy, rozwiązywanie krzyżówek, gra w karty, rozwiązywanie łamigłówek, gry planszowe (planszówki), <i>Scrabble</i> , <i>Monopoly</i> , warcaby, gry <i>fantasy</i> , gry ze „Świata Dysku”
Zabawy z odgrywaniem ról	bał maskowy, zabawa z dziećmi w sklep, szkołę, zabawa z wnukami w dom, gry RPG, kalambury, zabawy paramilitarne
Zabawy biesiadne	zabawa weselna, wizyta w pubie lub kawiarni, grill, impreza integracyjna dla pracowników, imprezy (domowe), wspólne śpiewy, śpiewy z gitarą, ognisko
Zabawy wirtualne	gry komputerowe, korzystanie z portali społecznościowych, gry na konsolę do gier, gry <i>online</i> , gra <i>Wiedźmin</i> , gra <i>Counter Strike</i> , psychotesty w Internecie
Zabawy losowe	„Lotto”
Formy parazabawowe	majsterkowanie, zabawy plastyczne, malowanie, oglądanie telewizji, zwiedzanie, lektura książek, wizyta w teatrze, oglądanie teleturniejów, modelarstwo, wędkarstwo, wizyta w kinie, odpoczynek na plaży

N = 60 (można było wskazać więcej niż jedną odpowiedź).

Źródło: opracowanie własne.

Kolejną informacją dotyczącą tego, w jakich okolicznościach odbywa się zabawa badanych osób, jest to, kto jest towarzyszem zabawy. Wyróżniono trzy grupy współuczestników: rodzinę, przyjaciół i innych znajomych oraz osoby nieznane badanym. Liczebność poszczególnych kategorii wykazano w tab. 22.

Tabela 22. Współuczestnicy zabawy badanych osób

Współuczestnicy zabaw	Wyłącznie sam	Kto jest współuczestnikiem zabawy		
		rodzina	przyjaciele i znajomi	inne osoby
Liczba wskazań				
Liczba osób (wszystkie zabawy)	19	54	52	30
Liczba osób (wybrany przypadek zabawy)	9	33	32	14

N = 60 (można było wskazać więcej niż jedną odpowiedź).

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać z zestawienia, najczęściej w zabawie prócz badanego bierze udział ktoś z jego rodziny lub jego znajomi, koledzy czy przyjaciele (ma to miejsce w zdecydowanej większości przypadków). W przypadku rodziny wymieniano

współmałżonka (mąż/żona), dzieci lub wnuki i niekiedy inne osoby. U połowy osób zdarzają się zabawy, w których biorą udział nieznane im osoby. Zwykle dotyczyło to zabaw o charakterze masowym (np. w sieci internetowej).

Przy okazji pytania o współuczestników pytano też o ich liczbę. W przypadku liczebności grup małych, do około trzech osób, rozmówcy podawali tę liczbę dość dokładnie i bez wahania. Gdy liczba była większa, rozmówcy podawali ją mniej precyzyjnie, niekiedy szacując. Pożytkowali się wówczas określeniami typu „kilka” czy „kilkanaście” lub „około...”. W większości przypadków, nawet gdy dokładna liczba nie była łatwa do ustalenia, rozmówcy twierdzili, że grupa współuczestników ich zabaw jest w miarę stała i niezmienna.

Czterdziestu jeden rozmówców zadeklarowało, że w zabawie korzysta z jakichś rekwizytów czy innych przedmiotów potrzebnych w zabawie. Najczęściej były to rekwizyty związane bezpośrednio z rodzajem wykonywanych czynności (gra w tenisa wymaga rakiety, gra w szachy – szachownicy i bierek itd.). Niekiedy rekwizyty te miały bardzo zaawansowaną postać i bywały sporządzane przez samych badanych. W pozostałych przypadkach badani twierdzili, że w zabawie obywają się bez specjalnych pomocy.

W badaniu uzyskano również informacje dotyczące miejsca zabawy. Dane te uporządkowano w cztery kategorie i zamieszczono w tab. 23.

Tabela 23. Miejsce zabawy badanych osób

Miejsce zabaw Liczba wskazań	Prywatny dom, mieszkanie	Miejsce publiczne „zorganizowane”	Miejsce publiczne „zaadaptowane”	Inne miejsca
Liczba osób (wszystkie zabawy)	50	44	19	12
Liczba osób (wybrany przypadek zabawy)	37	32	14	9

N = 60 (można było wskazać więcej niż jedną odpowiedź).

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej respondenci bawią się w domu czy też w jego bezpośrednim sąsiedztwie (ogrodzie). Również często, choć nieco rzadziej, korzystają z miejsc publicznych przeznaczonych do tego celu (w tabeli nazwanych miejscami „zorganizowanymi”). Wśród nich znajdują się m.in. parki rozrywki, boiska i inne obiekty sportowe, ośrodki kulturalne itp. Rzadziej zabawa odbywa się w innym miejscu publicznym, którego przeznaczenie w intencji właścicieli nie ma związku z zabawą (w tabeli są to miejsca „zaadaptowane”). Przykładem takich miejsc może być pociąg lub podwórko osiedlowe. W badaniu wystąpiły też inne miejsca, do których zaliczono przestrzeń wirtualną – Internet.

W badaniu poproszono też o informacje na temat czasu zabawy, zarówno w aspekcie długości jej trwania, jak i częstotliwości. Rozmówcy udzielali tu bardzo różnorodnych odpowiedzi, zazwyczaj bardzo nieprecyzyjnych, toteż nie zostały one szczegółowo opracowane. Częstotliwość zazwyczaj zależała od rodzaju

zabawy. Większość rozmówców wskazywała, że niektóre zabawy pojawiają się w ich życiu częściej, inne rzadziej. Niektóre są zabawami sezonowymi (np. narciarstwo), choćby ze względów pogodowych. W kontekście rozkładu dnia czy tygodnia zwykle sytuowano miejsce zabawy w tzw. czasie wolnym. Najczęściej pojawia się on po południu, wieczorem i w weekendy, ale wszystko to jest uzależnione od harmonogramu innych obowiązków. Dopiero wybór konkretnego przypadku zabawy owocował dokładniejszymi danymi, które uporządkowano w tab. 24.

Tabela 24. Częstotliwość zabawy badanych osób

Częstotliwość zabawy	Częściej niż raz w tygodniu	Częściej niż raz w miesiącu, ale nie częściej niż raz w tygodniu	Nie częściej niż raz w miesiącu
Liczba przypadków	25	23	12

N = 60.

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, spore grono badanych (bo aż co piąty) w zabawie, którą wybrali jako przykład, nie uczestniczy częściej niż raz w miesiącu. Niezbyt duża częstotliwość tych zabaw, być może, jest spowodowana wyborem mniej reprezentatywnej zabawy, a na co dzień zabawa w innych postaciach jest obecna częściej. Trudno to jednak jednoznacznie stwierdzić. Niekiedy rozmówcy sami wyjaśniali, że nie mają więcej czasu, niektóre zabawy natomiast mają sezonowy charakter (bale karnawałowe, narciarstwo), co sprawia, że w pewnych okresach w ciągu roku dana zabawa zupełnie nie występuje. Wszystkie dane są szacunkowe i badani często mieli trudność z precyzyjną odpowiedzią.

W przypadku długości trwania zabawy ostatecznie uzyskane szacunki podzielono na dwie kategorie: średni czas trwania do dwóch godzin i powyżej dwóch godzin. W pierwszej kategorii znalazło się 27 przypadków, w drugiej 33 przypadki.

W wywiadzie podjęto też kwestię kosztów zabawy. Ponieważ zdaniem autora jest to sprawa z jednej strony trudna do dokładnego obliczenia, z drugiej – wchodząca w zakres dość prywatnej sfery majątności respondentów, przyjęto, że o koszty te należy pytać nie w kategoriach obiektywnych, lecz subiektywnych. W tym celu w opracowaniu posłużono się skalą: „niskie”, „średnie” i „wysokie” koszty (w samoocenie badanych). Zebrane dane przedstawia tab. 25.

Tabela 25. Koszty zabaw badanych osób w samoocenie

Koszty zabaw	Niskie	Średnie	Wysokie
Liczba przypadków	33	23	4

N = 60.

Źródło: opracowanie własne.

Odnosnie kosztów w wielu przypadkach badani zauważali, że pewne koszty są ponoszone jednorazowo i wystarczają na wiele odsłon tej samej zabawy. Do-

tyczy to przede wszystkim sprzętu. Kupno rakiety czy nart jest wydatkiem jednorazowym, a pozwala na użytkowanie przez wiele lat.

Ostatnim elementem w kategorii uwarunkowań zabaw, w których badani uczestniczą, jest to, kto jest inicjatorem i kto organizatorem tych zabaw. Uzyskane dane zebrano w tab. 26.

Tabela 26. Podmiot inicjujący i organizujący zabawy badanych osób

Osoba odpowiedzialna Funkcja w zabawie	Sam badany	Inny współuczestnik zabawy	Inne osoby lub instytucje
Inicjator zabawy (liczba przypadków)	44	32	1
Organizator zabawy (liczba przypadków)	32	29	14

N = 60 (można było wskazać więcej niż jedną odpowiedź).

Źródło: opracowanie własne.

Dane zebrane w tabeli dotyczą wyłącznie zabaw, które rozmówcy wybrali jako przykład. Wyniki nie sumują się do 60 z tego względu, że w niektórych przypadkach respondenci dostrzegali więcej niż jednego inicjatora lub organizatora zabawy lub też pełnili tę funkcję naprzemiennie w innymi osobami. Jak widać, dość często badani wybierali zabawy, w których sami wykazywali inicjatywę. Wśród innych osób lub instytucji (ostatnia kolumna tabeli) jako organizatora wskazywano przede wszystkim organizatorów imprez masowych, jak na przykład właścicieli parku rozrywki. Jak widać, rozumienie funkcji organizatora może mieć dwie konotacje: po pierwsze, na poziomie podmiotu tworzącego obiektywne warunki do zabawy, po drugie, na poziomie pojedynczych osób, które zapraszają swoich znajomych bądź rodzinę, umawiają konkretne godziny i czynią inne ustalenia organizacyjne w ramach tych obiektywnych warunków.

4. Charakterystyka zabawy dorosłych ze względu na wybrane cechy zabawy

Pytania zadawane w wywiadzie uporządkowano w taki sposób, że po tych dotyczących ogólnych, obiektywnych uwarunkowań stanowiących o zabawie pojawiły się te, które wynikają bezpośrednio z przyjętej definicji zabawy². Zadano

² Zabawa, co jest konsekwencją ustaleń teoretycznych, ma charakter autoteliczny, dobrowolny, rządzi się pewnymi regułami, jej wynik jest niepewny i nieprzewidywalny, przebiega w wyodrębnionych czasie i przestrzeni, ma uporządkowany i powtarzalny charakter oraz cechuje ją odrębna wobec „zwykłego” życia rzeczywistość.

badanym pytania o każdą z cech zabawy z prośbą o uzasadnienie bazujące na opisywanych własnych przeżyciach i doświadczeniach.

W wywiadzie zadano pytanie o to, jaki jest cel zabaw, w których badani biorą udział. Wszyscy rozmówcy udzielili odpowiedzi na to pytanie. Odpowiedzi te zostały opracowane ze względu na to, czy podany cel zabawy jest bezpośrednio z nią związany, czy też wybiega poza nią samą, tzn. że zabawa służy (jest podporządkowana) wypełnianiu jakichś zewnętrznych wobec niej zadań. Wynika to z założenia definicyjnego o tym, iż zabawa ma charakter autoteliczny, tzn. że nie realizuje żadnych celów będących poza nią samą, a bawiący są jedynie nastawieni wyłącznie na samą zabawę.

W 54 przypadkach założenie o autoteliczności zabawy potwierdziło się w wypowiedziach rozmówców. Wypowiedzi osób, które na pierwszy plan wysuwały takie cele, jak przyjemność, zadowolenie, poprawa humoru itp., potraktowano jako potwierdzenie autoteliczności zabawy. Nie oznacza to jednak, że są to jedyne korzyści płynące z zabawy dostrzeżone przez rozmówców. Struktura wywiadu sprawiła uwydatnienie efektów o charakterze edukacyjnym, które są omówione w oddzielnym fragmencie monografii. Ich wystąpienie nie przekreśla jednak uznania autoteliczności zabawy. Profity te bowiem występują przy okazji, równolegle do samej przyjemności czerpanej z ludycznej sfery aktywności.

Co dziesiąty z badanych jako cel zabawy stawiał na pierwszym planie osiągnięcie jakichś zamierzeń, do których zabawa jest jedynie środkiem. Wśród tych przypadków na czoło wysuwają się zabawy z dziećmi. Są to zabawy rodziców lub dziadków. Tu wymieniano, że udział badanych dorosłych w zabawie jest podporządkowany celom wychowawczym i poznawczym dzieci, którymi się opiekują. Zabawa może być dla badanych przyjemnością, potrafią się w nią zaangażować, lecz prawdopodobnie, gdyby nie była konieczna dla właściwego rozwoju dziecka, dorośli ci nie widzieliby powodu, by ją podejmować. Zdarzył się też przypadek osoby (K_16), która opowiedziała o udziale w imprezie integracyjnej w pracy dla pracowników, której cele wyraźnie były podporządkowane sytuacji zawodowej badanej osoby. Zabawa miała służyć nawiązywaniu kontaktów i relacji pracowniczych, które miały niebagatelny wpływ na rozwój dalszej kariery. Ciekawy jest też przypadek mężczyzny (M_07), który wyraźnie traktuje rozwiązywanie krzyżówek jako środek do ćwiczenia pamięci i intelektu, i niejako zmusza się do tego wysiłku nawet w chwili, gdy nie do końca ma to ochotę. Można powiedzieć, że cel autoedukacyjny znalazł się wyżej w hierarchii w tym przypadku niż autoteliczny charakter zabawy.

Kolejną cechą zabawy uwzględnioną w badaniu jest kwestia dobrowolności uczestnictwa. Jak wynika z analizy wywiadów, prawie wszyscy (59 z 60 osób) przyznali, że w zabawie biorą udział dobrowolnie, bez poczucia przymusu czy obowiązku. Dobrowolność nie ustaje w momencie rozpoczęcia zabawy, w każdej chwili można od zabawy odstąpić, jednak już z pewnymi konsekwencjami. Najwyraźniej widać to w grach, w których rezygnacja z dalszego uczestnictwa w rozpoczętej rozgrywce oznacza poddanie się i automatyczną przegraną.

Badani nie próbują też ograniczać dobrowolności uczestnictwa swoim kompanom. Inną sprawą jest, że pełniąc rolę inicjatora czy organizatora zabawy, często starają się nakłonić, zachęcić innych do wzięcia udziału.

Czterdziestu ośmiu badanych, a więc czterech na pięciu, stwierdza istnienie reguł porządkujących przebieg zabaw, które zostały przez nich omówione. W pozostałych przypadkach stwierdzono, że zabawa toczy się na tyle spontanicznie i z taką dowolnością, że uznali to za brak reguł. Dodatkowo zadawanie wówczas pytań o zmienność, o łamanie reguł owocowało licznymi opowieściami, które miały potwierdzić dynamikę przebiegu zabawy, liczne nie zaplanowane wcześniej decyzje. Warto przy tym zauważyć, że porządek tak ewoluującej zabawy zawsze jest zatwierdzany zgodą wszystkich uczestników, więc zabawa nie traci pewnej umownej spójności. Dokładniejsze przyjrzenie się odstępowaniu od wstępnej konwencji na rzecz nowych form postępowania wymagałoby jednak bardziej rozbudowanych narzędzi.

Wracając do przypadków, w których stwierdzono istnienie reguł, można powiedzieć, że najbardziej wyraziste ich przestrzeganie widać w grach. Nie jest to spostrzeżenie odkrywcze, bowiem z definicji gry są takim rodzajem zabaw, w którym oprócz nakierowania poczyną grających na wynik (najczęściej na zwycięstwo) można wskazać bardziej restrykcyjne i silniej trzymające w ryzach reguły. Źródłem reguł w przypadku gier jest zazwyczaj to, co jest powszechnie uznawane za właściwe w danej grze. Oficjalnie te ustalenia są ustanowione we właściwych przepisach (np. reguły gier w bilard, siatkówkę czy tenisa określają kodeksy stosownych organizacji o często międzynarodowym charakterze) i badani deklarują ich znajomość oraz zasadniczo od nich nie odstępują. „Každy, kto przychodzi na kort, wie, jak się gra, jak liczyć punkty, jakie są przepisy” – twierdzi gracz tenisa (M_38). W przypadku gier mniej znanych, np. gier planszowych czy internetowych, reguły gry są zawarte w instrukcji czy regulaminie dostarczonym przez producenta lub organizatora. „Zazwyczaj jest tak, że ktoś już zna grę, bo grał w nią wcześniej i wtedy tłumaczy nam zasady, a jak nie albo coś jest niejasne, to wtedy czytamy w instrukcji” – mówi jeden z respondentów (M_33).

Można jednak wskazać niektóre przypadki zabaw o charakterze gier zgłaszanych przez rozmówców, w których obok porządkujących zabawę reguł narzuconych przepisami dostrzega się pewne konwenanse, zasady niepisane, których jednak uczestnicy starają się trzymać. Są wśród nich dobre obyczaje, które można wpisać w zabawowy *bon ton*. W przypadku gier karcianych zauważono, że uczestnicy starają się swoim zachowaniem nie zaburzać komfortu innych graczy. W przypadku gier internetowych wskazywano na zasady traktowania nowicjuszy, mniej doświadczonych graczy, na których nie wypada nabijać sobie punktów, choć bywa to kuszące dla bardziej zaawansowanych graczy (jest to łatwe do uczynienia). Można zatem uznać, że reguły istniejące w grach to nie tylko narzucone przepisy, lecz także pewne zachowania krzewione wśród uczestników nieoficjalnie, ale stanowiące o dobrej zabawie.

W przypadku zabaw niebędących grami zasady w nich panujące zwykle nie są tak wyraźnie określone. Bardziej można nazwać je zwyczajami, pewnymi rytuałami, które bawiący się pielęgnują. Bawiący się wiedzą, kto jest za co odpowiedzialny, jakie role przypadły mu w udziale. I tak np. w przypadku wspólnych wyjazdów (podróży) w gronie przyjaciół jasne jest dla badanego, kto jest przewodnikiem, liderem, kto znajduje ciekawe przybytki na drodze wspólnej trasy,

a kto jest po prostu żartownisiem, który nadaje wesoły, zabawowy ton całej wyprawie. W innym przypadku, mówiącym o zabawach z dziećmi, reguły wyznaczają zabawę poprzez powtarzalność ich stosowania. „Jeśli tak się ostatnio bawiliśmy – mówi jedna z badanych – to następnym razem też będziemy” (K_17). Odstępstwa od ustalonej konwencji burzą ten porządek i są dopuszczalne tylko za zgodą wszystkich uczestników.

Kolejną kategorią stanowiącą o zabawie jest to, że zabawę cechuje odrębność miejsca, przestrzeni. Chodzi tu nie tylko o fizyczną (choć w przypadku Internetu trudno się na tę fizyczność zgodzić) przestrzeń, w której obiektywnie znajdują się uczestnicy zabawy, ale również o nadanie temu miejscu funkcji subiektywnie rozumianej przestrzeni zabawy. Istnienie tej odrębności wywiedziono z opisów 54 przypadków, więc w zdecydowanej większości.

Szczególnym przypadkiem miejsca zabawy, jak już nadmieniono, jest cyberprzestrzeń. Jej granice bardzo trudno wyodrębnić, ponieważ Internet przekracza granice geograficzne w sposób zdecydowanie łatwiejszy, niż gdyby chcieć to uczynić fizycznie. Łączenie się z osobami czy odbiór treści pochodzących z innych krajów lub kontynentów jest w tej sytuacji normą.

Tylko w jednym przypadku zaobserwowano, że respondent w sposób aktywny i zarazem niezwykle twórczy sam tę przestrzeń kreuje. Chodzi tu o przypadek zabaw o charakterze paramilitarnym, gdzie budynkom mieszkalnym, napotkanym na drodze wędrówki osób połączonych w oddział mający zrealizować określone zadania, nadaje się wyobrażone przez badanego nowe znaczenie, np. funkcję sztabu lub siedziby wirtualnego przeciwnika. Tak preparowane warunki, w których odbywa się zabawa, są niezwykle istotnym elementem zabawowego świata.

Z poczuciem odrębności miejsca zabawy wiąże się odrębność czasu. Jej poczucie można wywnioskować z wypowiedzi zdecydowanej większości badanych (55 osób). Czas zabawy niemal zawsze jest czasem, w którym nie wykonuje się innych koniecznych dla codziennego funkcjonowania czynności.

Czas zabawy płynie inaczej niż inny czas. Zdaniem jednego z rozmówców jest to czas, w którym nie liczy się upływających minut (M_60). Ma po częstokroć bardziej odświeżony charakter. Choć pewnie daleko współczesnej zabawie do wpisania jej w *sacrum*, o którym pisał Johan Huizinga (1985), to jednak można dostrzec pewną szczególną atencję, którą darzą zabawę niektórzy rozmówcy.

Warto tu też zwrócić uwagę na pewną procesualność zabawy, którą najlepiej opisać w kategorii czasu. Na zabawę się czeka. Zanim zacznie się zabawa, już pojawiają się pierwsze myśli i emocje z nią związane. Widać to w wypowiedziach osób, które deklarowały przygotowanie do zabawy. Zabawa jeszcze się nie rozpoczęła, ale czas, który ją poprzedza, niesie już jej znamiona. Czas zabawy można również rozciągnąć na chwile, które mijają po zakończeniu zabawy. Jest to czas rozmyślań, refleksji, podsumowań i podtrzymywania w myśli stanu świadomości oraz uczuć zaczerpniętych w zabawie.

Z czasem zabawy niewątpliwie wiąże się kategoria czasu wolnego. Są to dwa pojęcia, których nie sposób traktować oddzielnie, istnieją między nimi silne powiązania. Z jednej strony na zabawę można sobie pozwolić – zdaniem wielu rozmówców – dopiero wówczas, gdy nie przeszkadzają żadne inne obowiązki,

a zatem jest potrzebny czas wolny. „Ja jestem najbardziej zadowolona, jak usiądę przed telewizorem i już mnie nic nie zajmuje i wiem, że mogę sobie odpocząć” – twierdzi jedna z respondentek (K_15). „Dopóki nie skończę wszystkiego, to nie mam chwili na uciechy” – dodaje w dalszej części wypowiedzi. Z drugiej strony to właśnie zabawa sprawia, że badani czują się wolni od innych powinności i zadań. Zabawa zatem kreuje czas wolny.

W przeprowadzonych wywiadach podniesiono również kwestię przebiegu zabawy. Oczywiście, ten przebieg był niekiedy tak drobiazgowo przedstawiany, że próby uogólnienia byłyby krzywdzące dla autorów tych wypowiedzi. W tym jednak miejscu należy się odnieść do intencji stawianego pytania. Otóż, wynika ono z założenia definicyjnego zabawy, w którym mowa o tym, że przebieg zabawy jest uporządkowany i powtarzalny. W 47 przypadkach omawianych zabaw zaobserwowano zgodność z tym twierdzeniem. W tej przeważającej większości przypadków rzeczywiście można wskazać pewien ustalony, regulujący zabawę powtarzalny porządek. Ten porządek wyraźnie wiąże się z istniejącymi regułami, o których wspomniano wcześniej.

Kolejną kategorią jest wynik zabawy. Jak podaje Roger Caillois, wynik zabawy jest niepewny. Uporządkowanie materiału badawczego nastąpiło zgodnie z tym kryterium. W 52 przypadkach, a więc w zdecydowanej większości, to założenie się potwierdziło. Jednak w ośmiu (być może – aż ośmiu) wynik był wyraźnie z góry zaplanowany. Przykładem może być modelarstwo. Człowiek, który się nim parł, wyraźnie spodziewał się efektów swoich prac. Choć ze względu na bardzo obrazowo przedstawiony świat wyobrażonej rzeczywistości, którą kształtują starannie sklepane, malowane modele, trudno byłoby przeczyć zabawowości podjętego przez respondenta zajęcia, to warunek nieprzewidywalności zabawy nie został tu spełniony.

Niepewność związana z tym, co ostatecznie zabawa przyniesie, była natomiast obecna w bardzo wielu przypadkach. Jak skończy się czytana powieść, co przyniesie zakończenie widowiska teatralnego, co się wydarzy podczas ukierunkowanej na zwiedzanie podróży czy wreszcie kto zwycięży w potyczce – to wszystko pytania, które zdają się towarzyszyć bawiącym się i prowadzić ich przez zabawę.

Ostatnią kategorią uwzględnioną w tym podrozdziale jest odrębność zabawowego świata od świata realnego. Z tym zagadnieniem silnie łączy się opisane już wyodrębnienie czasu i przestrzeni zabawy. Niemniej na wtórną rzeczywistość zabawy składają się wszystkie jej elementy: jej uczestnicy, ich role i zależności pomiędzy nimi, panujące reguły, wszystkie zdarzenia następujące po sobie, osiągnięte rezultaty. „Książki wciągają mnie w inny świat, w którym wszystko jest możliwe – oznajmia jedna z badanych osób. – Zdarzenia następują po sobie według własnych reguł, zgodnie z widzimisię autora i nie musi to być wcale realne” (K_40).

W 56 przypadkach zdiagnozowano odrębność świata zabawy od „zwyczajnego” życia. W pozostałych wpływy innych dziedzin życia były w zabawie na tyle obecne i widoczne, że postulat odrębności nie obroniłby się w pełni. Chodzi przede wszystkim o realizację interesów niewynikłych z zabawy, ale przynależnych do innych codziennych spraw (np. praca), poczucie zewnętrznego przymusu czy też

– co ważne – o subiektywną ocenę, że taki świat jest zarezerwowany dla dzieci, a nie dla dorosłych. Tych przypadków jest jednak stosunkowo niewiele; w pozostałych można stwierdzić, że potwierdziły się płynące z licznych teorii założenia.

Odrębność świata zabawy jest właściwie podsumowaniem wszystkich przedstawionych w tym podrozdziale elementów, ponieważ utożsamia to, co w zabawie jest wyjątkowe.

5. Rozumienie pojęcia „uczenie się dorosłych w zabawie”

W przeprowadzonych wywiadach zapytano o to, jak badani rozumieją uczenie się w zabawie, czym ono według nich jest. W pierwotnej wersji narzędzia (w badaniach pilotażowych) pytanie to poprzedzało wszystkie inne dotyczące uczenia się w zabawie. Niestety, wówczas badani w budowanych przez siebie definicjach kategorii uczenia się zawężali wyłącznie do edukacji sformalizowanej, szkolnej. Ich wypowiedzi były bardzo ubogie w jakiegokolwiek opisy. Przeniesienie tego pytania na koniec wywiadu, po wielu innych pytaniach dotyczących uczenia się (w badaniach właściwych) sprawiło, że uzyskano dużo bogatszy materiał badawczy.

Wynikać z tego może, że już sama sytuacja wywiadu prowokuje do pewnych przemyśleń, których wcześniej w wielu przypadkach nie prowadzono. Uświadomienie sobie dzięki usłyszonym pytaniom ewentualnych zysków, korzyści płynących z zabawy jest też pewnym efektem uczenia się badanych osób (zainicjowanym zabawą).

Uzyskane odpowiedzi można uszeregować na skali rozpiętej pomiędzy dwoma ujęciami. Pierwszym jest uczenie się, które można nazwać ukierunkowanym jednostronnie. W tym przypadku uczenie się dorosłych w zabawie jest procesem pozyskiwania jakiejś konkretnej wiedzy lub jednej wybranej umiejętności. W drugim przypadku uczenie się ma charakter wielokierunkowy i oznacza przyjęcie aktywnej postawy wobec zaistniałych w zabawie okoliczności sprzyjających uczeniu się oraz chętnie wykorzystywanie napotkanych szans.

Większość definicji znalazłaby swoje miejsce gdzieś pomiędzy tymi dwoma skrajnymi punktami, jednak większe natężenie ich frekwencji można odnotować raczej na początku skali niż jej końcu. Badani, definiując pojęcie uczenia się, zwykle utożsamiali je z konkretnymi czynnościami prowadzącymi do dość precyzyjnie określonych efektów. Rzadziej się zdarzało, aby tych efektów zaobserwowano wiele, a jeśli już, to zwykle o podobnym charakterze (np. różne rodzaje pokrewnych umiejętności). Przykładem wypowiedzi z pierwszej grupy może być następujący cytat odnoszący się do rozwiązywania krzyżówek: „Człowiek zapamiętuje nowe wyrazy, jakieś hasła, utrwała to sobie” (M_28). W drugiej grupie można usytuować przypadek kobiety omawiającej odbiór przedstawień teatralnych. „Teatr bardzo uwarżliwia – podkreśla respondentka. – Bo nie chodzi tylko o to, co mówi do ciebie ta sztuka i ten autor. Zastanawiam się nad zachowaniem bohaterów, jak

ich role odgrywają aktorzy i jaki wywołuje to efekt. Po każdym spektaklu mam wiele przemyśleń i zawsze chodzi o coś nowego”. „A do tego – dodaje w dalszej części wypowiedzi – [teatr – przyp. W.Ś.] uruchamia wyobraźnię” (K_49).

Pomimo licznych pytań o przebieg emocji towarzyszących zabawie, niekiedy bogatych opisów ich dynamiki, a także pracy nad emocjami, sformułowane definicje uczenia się dorosłych w zabawie właściwie zupełnie pomijały fakt uczenia się w wymiarze emocjonalnym. Zdecydowanie na pierwszy plan przebiegał się w wyrażonych określeniach wymiar społeczny i poznawczy.

Kolejną obok wymiaru emocjonalnego przemilczaną kategorią w definicjach uczenia się dorosłych w zabawie skonstruowanych przez rozmówców jest dorosłość. Pomimo że proszono o wyjaśnienie, czym jest uczenie się dorosłych, to właściwie żadna z uzyskanych wypowiedzi nie nawiązywała do tej kategorii pojęciowej w większym stopniu niż tylko poprzez usytuowanie dorosłego jako podmiotu uczenia się. Uczenie się dorosłych w zabawie oznacza tu jedynie to, czego dorośli się uczą. Sam fakt tego, co znaczy, że są dorośli i tego, czy ma to jakiegokolwiek znaczenie dla wyjaśnienia samego procesu uczenia się, nie został w żadnej z wypowiedzi szerzej omówiony.

Dla nazwania, czym jest uczenie się dorosłych w zabawie, badani często używali określeń rzeczownikowych nazywających efekt uczenia się. Najczęściej wykorzystywano zwrot „nauka płynąca z zabawy”, ale też inne, pokrewne, np. „wiedza, którą się zdobywa”. „To jest to, czego się uczymy” – określa w tautologiczny sposób uczenie się jedna z badanych osób (K_12). Dużo rzadziej dostrzegano procesualny, czynnościowy kontekst uczenia się. Sformułowania typu „aktywność”, „dążenie”, „zdobywanie”, „osiąganie” itp. były w przeważającej mniejszości.

6. Charakterystyka uczenia się dorosłych w zabawie

6.1. Uczenie się badanych osób w zabawie w wymiarze poznawczym

W omawianym badaniu przyjęto, że na uczenie się w wymiarze poznawczym składają się trzy komponenty: uczenie się kumulatywne, asymilacyjne oraz akomodacyjne. W każdym z nich osiągnięte rezultaty podzielono na wiedzę i umiejętności³. Uczenie się kumulatywne oznacza uczenie się rzeczy całkowicie nowych.

³ W literaturze używa się bardziej precyzyjnych określeń: wiedza deklaratywna (typu „wiem, że...”) i wiedza proceduralna (typu „wiem, jak...”). Niemniej ze względu na łatwość identyfikowania pojęć „wiedza” i „umiejętności” w języku potocznym, a więc zrozumiałym dla badanych osób (użytych w narzędziu badawczym), przyjęto konsekwentnie przytoczone rozróżnienie terminologiczne.

Takich, które nie są rozwinięciem wcześniej zdobytych wiedzy czy umiejętności, ale stanowią coś, co nie może zostać przyporządkowane do wcześniej wyrobionego w umyśle schematu.

Postawienie wyraźnej granicy pomiędzy uczeniem się kumulatywnym a uczeniem asymilacyjnym, które bazuje na wzbogacaniu posiadanej już wiedzy o nowe elementy, było dla autora tej monografii jednym z najtrudniejszych zabiegów podczas opracowania wyników, a osiągnięty rezultat wciąż, niestety, budzi wątpliwości. Oparcie się w tym opracowaniu na wypowiedziach rozmówców nie jest bowiem wystarczające. Aby wyjaśnić pojawiające się dylematy, warto przytoczyć przykład.

Jeśli rozmówca twierdzi, że zabawa pozwala mu poznać nowe osoby, trudno jednoznacznie uznać, że jest to typ uczenia się kumulatywnego. Oczywiście, nie ma powodów wątpić, że dla tej osoby jest to zupełnie nowy znajomy, jednak jest to przecież (przypuszczalnie) tylko kolejny uczestnik zabawy. Włączenie tej znajomości w krąg uczenia się kumulatywnego będzie zasadne dopiero wówczas, gdy ta nowa znajomość przysporzy jakiejś nowej jakościowo wiedzy. Na przykład tańczące obok pary na weselnym parkiecie nie przynoszą raczej tego rodzaju wiedzy. Przypuszczalnie częściej włącza się nowe osoby w wiedzę o strukturze danej społeczności. Podobnie nowe, nieznane dotąd zagranie podczas partii w grach umysłowych zazwyczaj stanowi bardziej wzbogacenie wiedzy o taktyce i strategii niż rzeczywiście nowy komponent.

Rozmówcy chętnie wskazywali na efekty zdobycia nowej wiedzy czy umiejętności, które po wzięciu pod uwagę powyższych wątpliwości, być może, częściej zasługiwałyby na zaliczenie ich do uczenia się o charakterze asymilacyjnym. Należy zatem przyjąć, że pochodzące z badania dane dotyczące uczenia się kumulatywnego przyporządkowano do tej kategorii na skutek konieczności postawienia granicy między uczeniem się kumulatywnym i asymilacyjnym, a przyjęta metodologia sprawiła, że, być może, nieco na wyrost rozbudowano zbiór danych dotyczących nowej wiedzy, gdy tymczasem możliwe, że powinny one wypełniać zbiór danych dotyczących uczenia się asymilacyjnego. Jest to wątpliwość, której w przeprowadzonym badaniu nie udało się do końca rozwiązać – konieczne byłyby dalsze, dokładniejsze badania.

Warto bliżej przyjrzeć się, czego dotyczyła wiedza i umiejętności, które – jak deklarowali rozmówcy – udało im się uzyskać w zabawach, w których uczestniczyli.

Niewątpliwie najłatwiej wyodrębnić kategorię, którą stanowi wiedza o danej zabawie. Chodzi o to, że bawiący się mają okazję poznać daną zabawę, jej elementy, jak choćby reguły. Analogicznie w zakresie zdobywanych umiejętności należy wskazać te, które pozwalają grać. I tak, na przykład taniec uczy tańczyć (kroków tanecznych), siatkówka uczy odbijać piłkę itd. Są to umiejętności konieczne do wykonywania tych czynności, które występują w zabawie.

Osobną kategorią wiedzy będzie taka, która, choć wynika z treści zabawy, może być przy każdej kolejnej odsłonie tej samej zabawy inna. Znakomitym przykładem są tu krzyżówki i inne zadania szaradziarskie oraz lektura książek. Krzyżówki, jak wynika z badań, mogą przywoływać coraz to nowe hasła, trudne, nieznane dotąd wyrazy. Ich odgadnięcie wzbogaca krzyżówkowicza o nową wiedzę.

Książki natomiast są przykładem almanachu wiedzy niekiedy z całkowicie nowych, niezbadanych przez czytelnika obszarów. Podobne efekty zidentyfikowała w swoim uczeniu się osoba opisująca oglądanie teleturniejów, w których sama nie bierze udziału, ale obserwując zmagania graczy na szklanym ekranie, zapamiętuje nowe informacje z różnych dziedzin.

Jednak wielu rozmówców nie zawężyło kategorii nowej wiedzy i umiejętności do tego, co bezpośrednio wynika z zabawy. Zdarzało się, że udział w zabawie wywoływał refleksję (w konsekwencji pewne przekonania) o charakterze uniwersalnym, daleko wykraczającym poza obręb zabawy. Najczęściej dotyczyło to poglądów na temat tego, jacy są ludzie – jakimi cechami się charakteryzują i jak postępują. Niejednokrotnie rozmówcy podkreślali, że nie chodzi wyłącznie o to, jacy ludzie są w zabawie (tej zabawie), ale daleko szerzej – jacy są w ogóle. Zaobserwowane w zabawie zachowania stają się zatem przyczynkiem do rozważań o charakterze ogólnym, generalizującym.

Analogiczne przekraczanie granic zabawy można dostrzec w nabywaniu przez badanych nowych umiejętności, które, choć wywołane udziałem w zabawie, są wykorzystywane w codziennym, pozazabawowym życiu. Są to m.in. cierpliwość, zrozumienie innych czy umiejętności komunikacyjne (interpersonalne).

Deklaracje co do zdobycia nowej wiedzy czy też nowych umiejętności złożyła ponad połowa badanych (odpowiednio 34 i 36 przypadków). W pozostałych przypadkach rozmówcy takich korzyści nie dostrzegali lub nie byli ich pewni.

Uczenie się asymilacyjne to, jak twierdzi Knud Illeris (2006), najczęstszy typ uczenia się dorosłych, w którym wrażenia dochodzące ze środowiska, tu z przebiegu zabawy, są stopniowo włączane w istniejące już struktury psychiczne. W przeprowadzonym badaniu wyraźna granica pomiędzy tym, co zupełnie nowe i co stanowi treść uczenia się kumulatywnego a tym, co wzbogaca istniejącą już wiedzę czy umiejętności, a zatem wchodzi w zakres uczenia się asymilacyjnego, nie jest możliwa do postawienia.

Treść uczenia się asymilacyjnego silnie koresponduje z treścią uczenia się kumulatywnego opisanego wcześniej.

Najsilniej uczenie się asymilacyjne zostało uwypuklone w przypadku tych zabaw, w których rozmówcy biorą udział od dawna, często od wielu lat. Wzbogacanie istniejącej wiedzy i umiejętności kojarzy im się przede wszystkim z powtarzalnością, utrwalaniem, ćwiczeniem nawyków. Każde spotkanie w gronie przyjaciół, nawet tych dobrze znanych, jest okazją, jak mówi jedna z badanych kobiet, do dowiedzenia się o nich czegoś nowego, gdyż ukazuje ich z nieco innej strony. Tak budowana przez kolejne spotkania wiedza sukcesywnie buduje obraz świata.

Ubogacanie wiedzy ostro rysuje się w przypadku kobiety, która jako zabawę traktuje wyjazdy ze swoimi znajomymi, podczas których zwiedza różne zabytkowe miejscowości. Choć każde nowe miejsce jest wcześniej nieznane, to respondentka ta ma już, jak deklaruje, dużą wiedzę o okolicy, o jej historii, o innych atrakcjach turystycznych. Będąc w nowym miejscu, umie łączyć to, czego się dowiaduje, co dociera do niej z obserwacji lub usłyszanych, przeczytanych na miejscu informacji, z wiedzą, poglądami, które już wcześniej wyrobiła.

Gdyby zestawić ilość informacji wypowiedzianych przez badanych odnośnie do wzbogacania wiedzy i wzbogacania umiejętności, to można by dostrzec bezsprzeczną przewagę tej pierwszej. Ewidentnie kategoria wiedzy była łatwiej rozpoznawana przez rozmówców niż jakiegokolwiek ich umiejętności zdobyte w zabawie. Trudno wyjaśnić, czy badane osoby mniej kształtują w zabawie umiejętności, czy też są one dla nich trudniejsze do identyfikacji, określenia, nazwania.

Wśród rozwijanych w zabawie umiejętności dominowały, jak w przypadku nowych umiejętności, te, które wymagane są do poprawnego wykonywania zadań wynikłych z zabawy. I tak, na przykład w przypadku gier karcianych są to konkretne zagrania, zdolności kombinacyjne i inne wynikające z gry konieczne sprawności (M_09), w przypadku gry w tenisa (M_38) czy w bilard (M_23) postępy w precyzji uderzenia, natomiast działkowicz (M_51), dla którego zabawą jest pielęgnacja swojego ogródka, umiejętności rozwija w zakresie opieki nad roślinami.

Także w uczeniu się asymilacyjnym, podobnie jak w kumulatywnym, można dostrzec przekraczanie granic zabawy i kształtowanie umiejętności, których użyteczność jest dalece bardziej uniwersalna niż tylko ich zastosowanie w zabawie. Powtórzono tu rozwijanie w zabawie takich cech, jak umiejętności komunikacyjne („dogadywanie się”, współdziałanie, rozwiązywanie konfliktów), dokładność, cierpliwość czy wytrwałość.

Uczenie się o charakterze asymilacyjnym zadeklarowało odpowiednio 36 osób w kategorii wiedzy i 43 osoby w kategorii umiejętności. Pozostałe nie dostrzegły podobnych profitów wynikłych z zabawy.

Ostatnią kategorią wyróżnioną w uczeniu się w wymiarze poznawczym jest uczenie się akomodacyjne. Co prawda, Illeris wyróżnia jeszcze uczenie się transformatywne, ale tej kategorii w badaniu nie wzięto pod uwagę. Autor niniejszej pracy uznał, że taki typ uczenia się występuje niezwykle rzadko, a tym bardziej może być prawie nieobecny w zabawie, gdy jednocześnie jego zdiagnozowanie wymagałoby dużo bardziej zaawansowanych narzędzi. Dlatego i tak dość rozbudowany formularz nie zawierał żadnych pytań wywołujących odpowiedzi, z których można byłoby wysnuć przesłanki co do uczenia się transformatywnego.

Uczenie się akomodacyjne ma charakter transgresyjny i polega na rekonstrukcji ustanowionych wcześniej struktur poprzez ich dysocjację, liberalizację związków znaczeniowych, a następnie ich reorganizację (Illeris, 2006, s. 51). W analizie do identyfikacji uczenia się akomodacyjnego posłużono się treścią odpowiedzi na te same pytania, co w przypadku uczenia się kumulatywnego czy asymilacyjnego, a ponieważ każde z pytań wieńczono prośbą o opowiadanie, jak dochodzi do rzeczonych efektów uczenia się, toteż właśnie w tym opisie poszukiwano wskaźników transgresji, przełamывania wcześniej ustanowionych schematów na korzyść nowych wyprowadzonych z zabawy.

Jak podaje Knud Illeris (2006, s. 243): „Szczególną formą akomodacji jest refleksja. Obejmuje ona dane pochodzące z różnych struktur i zachodzi bez konieczności jakichkolwiek bezpośrednich bodźców ze środowiska zewnętrznego. Przedmiotem refleksji jest mniej lub bardziej świadomie doświadczane subiektywnie ważne wyzwanie albo sprzeczność. Autorefleksja albo refleksyjność jest szczególnym rodzajem refleksji, który może prowadzić do wzrostu samoświadomości

mości i – tym samym – do rozwoju osobowości”. Ten cytat przypomina o znaczeniu refleksji dla uczenia się akomodacyjnego. Warto zauważyć, że refleksja była elementem, który występował co najmniej u kilku rozmówców. Mowa tu o przemyśleniach dokonywanych po zabawie, w związku z tą zabawą. O pewnych podsumowaniach, wyciąganiu wniosków. Niektórzy bawiący się badani (np. M_56) mają stały zwyczaj dokonywania takich myślowych rekapitulacji po każdej zabawie. Jest to czas budowania wiedzy o zabawie, o tym, czego się w niej doświadczyło. Nie zawsze jednak wynik tych refleksji miał charakter transgresyjny. Nie zawsze zabawa przynosi jakiś znaczący przełom, wyraźną zmianę w strukturach poznawczych, tj. w postrzeganiu rzeczywistości. Dlatego sam fakt wystąpienia refleksji nie był wystarczającą przesłanką do uznania, że w zabawie dochodzi do uczenia się o charakterze akomodacyjnym.

W wyniku analizy uznano, że ten rodzaj uczenia się pojawił się w trzech przypadkach. Do dwóch z nich doszło w wyniku lektury książek, które swoimi treściami wywołały zmianę sposobu myślenia badanych (jedna kobieta, jeden mężczyzna) do tego stopnia, że można to uznać za dokonanie się pewnej transgresji w schemacie myślowym. Trzeci przypadek wiąże się bardziej z umiejętnościami niż wiedzą. Chodzi o doświadczenia z obozów survivalowych, które wpłynęły znacząco na poczucie sprawstwa dzięki nabyciu wielu umiejętności potrzebnych do przetrwania w trudnych warunkach.

Podsumowując, można powiedzieć, że tylko u dwóch badanych nie stwierdzono żadnych przejawów uczenia się w wymiarze poznawczym. Deklaracje przynajmniej co do jednego ze wspomnianych elementów tego uczenia się wystąpiły w wypowiedziach niemal wszystkich respondentów, co świadczy o dużej powszechności uczenia się dorosłych w wymiarze poznawczym w zabawie.

6.2. Uczenie się badanych osób w zabawie w wymiarze emocjonalnym

Pierwszym elementem uczenia się emocjonalnego wyróżnionym w badaniu jest świadomość własnych stanów emocjonalnych. W kontekście uczenia się w zabawie oznacza to umiejętność nazywania własnych emocji obecnych w zabawie. Zdolności do nazywania własnych emocji nie można odmówić żadnemu z poddanych badaniu rozmówców. Każdy z nich bowiem odpowiedział na pytanie kwestionariuszowe o własne emocje, wymieniając jakieś przykłady. Jednak stopień rozwoju tej umiejętności jest wśród rozmówców bardzo zróżnicowany i dokładne jego rozpoznanie wymagałoby dalszych pogłębionych badań z wykorzystaniem bardziej zaawansowanych narzędzi. Warto bowiem przypomnieć, że chodzi tu nie tylko o proste stany emocjonalne, lecz także o te bardziej złożone i skomplikowane, mające swoją dynamikę niekiedy ukrytą w podświadomości.

Rozmówcy wypowiadali się o swoich emocjach w różny sposób. Czasem bardzo zdawkowo, niejako z trudem, wymieniali dość powierzchowne przejawy odczuwanych stanów. Pytanie wywołujące te wypowiedzi było dwuczłonowe i brzmiało: „Jakie emocje towarzyszą Panu/Pani podczas zabawy? Jak je Pan/

Pani przeżywa?”. Bardzo często podczas wywiadów drugą część pytania należało powtarzać, ponieważ wielu rozmówców koncentrowało się wyłącznie na wyliczeniu pojawiających się emocji bez żadnego dodatkowego opisu. I nawet powtórzenie pytania o sposób przeżywania emocji nie zawsze wystarczało do pogłębienia odpowiedzi.

Bywali jednak również rozmówcy, którzy w sposób bogaty i różnorodny omawiali pojawiające się u nich emocje. Potrafili wskazać dokładnie, w jakich okolicznościach one występują, budując treściwe w opisy przykłady. Wyjaśniali, jak te emocje ewoluują lub zmieniają się w trakcie zabawy. Opisywali uwarunkowania, które wywołują poszczególne emocje, jak zmienia się ich natężenie wraz z kolejnymi etapami zabawy.

Także ilość występujących w deklaracjach emocji była dość zróżnicowana. Wiele osób miało trudność, żeby wymienić więcej niż jedną emocję. Niekiedy tylko można było dostrzec ich wiele (kilkanaście różnych). Można zatem stwierdzić, że uczenie się emocjonalne w zabawie w zakresie rozpoznawania i nazywania własnych emocji, choć występuje u wszystkich rozmówców, częściej jest dość powierzchowne niż dogłębne, bardziej dotyczy ukierunkowania na jedną, dominującą w zabawie emocję niż na wielowątkowe czy wieloaspektowe uczenie się.

Emocje, które występują w zabawie, mają przede wszystkim wydźwięk pozytywny. Nawet jeśli zabawa dostarcza przeżyć negatywnych, takich jak strach czy smutek, rozmówcy zawsze w pierwszej kolejności wymieniają te nacechowane dodatnio.

Najczęściej wymienianym stanem emocjonalnym jest radość (43 razy). Towarzyszy ona bawiącym się właściwie na każdym etapie zabawy. Może poprzedzać już samo jej rozpoczęcie, ponieważ radość bywa utożsamiana z zabawą, niekiedy stanowi jej językowy ekwiwalent i sama myśl o zbliżającej się zabawie ją wywołuje. Radość w gruncie rzeczy nie opuszcza bawiących się nawet w momencie rozczarowania czy poczucia porażki w grach rywalizacyjnych, ponieważ smutek czy gorycz przegranej jest chwilowy. Zabawa daje szansę na odwrócenie losu, odegranie się, stąd radość zabawy zawsze szybko wraca. Dla określenia radosnych emocji rozmówcy używali wielu bliskoznaczących określeń, m.in. „cieszenie się”, „uciecha”, „fajda” itp.

Z uczuciem radości wiąże się uczucie przyjemności i zadowolenia (wymieniane 35 razy). Zabawa silnie koresponduje z wypoczynkiem, relaksem, stanem odprężenia. Bardzo często pojawiającym się określeniem jest potoczne stwierdzenie, że zabawa jest fajna. Zabawa dostarcza miłych wrażeń, sprawia, że wraca dobry humor.

Szczególnym przypadkiem wspomnianej radości jest poczucie sukcesu – jest to radość zwycięstwa bądź osiągnięcia jakiegoś postawionego celu (17-krotnie pojawia się w wypowiedziach). Występuje przede wszystkim przy okazji rywalizacji. Są to emocje szczególnie silne, wiążą się z poczuciem triumfu, znaczącej wiary we własne siły, czasem poczuciem niezlomności. Mają istotny wpływ na dalszy przebieg zabawy, ponieważ zwiększają energię i motywację; mówiąc słowami jednego z rozmówców – dodają skrzydeł.

Zabawa, według respondentów, generuje również uczucie oszołomienia (różne jego przejawy pojawiły się w wypowiedziach badanych 9 razy). Odwołując

się do opracowań Rogera Caillois, można przywołać tu kategorię zabaw typu *ilinx*, czyli takich, w których stan „upojenia” zabawą jest dominujący, zabawa jest szczególnie intensywna, bawiący się poszukują mocnych wrażeń. Są to przypadki zabaw ruchowych, takich jak narciarstwo czy taniec. Choć nie zastosowano w trakcie badania żadnej miarodajnej skali, która pozwoliłaby porównać siłę przeżywanych emocji, to opisy formułowane przez rozmówców pozwalają przypuszczać, że właśnie w zabawach typu *ilinx* emocje są stosunkowo najsilniejsze.

Warto też wspomnieć o emocjach, których wyraz rozmówcy dawali często nie bezpośrednio w odpowiedzi na wspomniane wcześniej pytanie, lecz w innych kontekstach, opisując zabawę, w której brali udział. Tu najczęściej (10 przypadków) pojawiało się uczucie napięcia i oczekiwania co do tego, co przyniesie zabawa. Bliskość zabawy uruchamia ciekawość i wywołuje postawę nastawioną na odkrywanie. To uczucie najpełniej wyraziły dwie osoby. Jedna (K_40) w kontekście lektury książek, którą traktuje jako zabawę dzięki zanurzeniu się w fikcyjny świat powieści stworzony przez autora, a głównym mechanizmem napędzającym zabawę jest niezaspokojone zainteresowanie tym, co można odkryć na kolejnej stronie książki. Druga (K_36) respondentka odwołała się do podróży związanych ze zwiedzaniem i eksploracją coraz to nowych niezbadanych miejsc.

W zabawie mogą się pojawić również emocje negatywne. Najczęściej (w 7 przypadkach) jest to uczucie niezadowolenia, smutku czy rozgoryczenia porażką w grach rywalizacyjnych. To uczucie może przerodzić się w złość na inne osoby (innych uczestników), którzy przyczynili się do tego stanu rzeczy. Są to jednak emocje stosunkowo krótkotrwałe. Stanowią przeciwwagę dla poczucia sukcesu i zadowolenia z wygranej (wynika to wyraźnie z wypowiedzi 2 osób i częściowo pozostałych). Są też – jak podaje jeden z badanych – niezbędne, by poczucie sukcesu stało się pełniejsze i można je było faktycznie docenić. Te negatywne emocje stanowią motywację do tego, by następnym razem postarać się bardziej.

Inną negatywną emocją pojawiającą się w wypowiedziach badanych osób jest strach (3 przypadki). Strach występuje np. w parku rozrywki lub przy okazji lektury książki. Chodzi jednak bardziej o chwilowe przestraszenie uczestnika zabawy niż przedłużające się poczucie zagrożenia czy lęku. Pozwala na skok adrenaliny – jak twierdzi jedna z rozmówczyń (K_18) – dzięki czemu emocje rosną, a zabawa staje się bardziej intensywna.

W wypowiedziach badanych osób pojawiło się jeszcze wiele sformułowań dotyczących opisu emocji. W większości można je sprowadzić do wyróżnionych wyżej kategorii. Wśród rzadziej wymienianych (ale mających co najmniej dwa wskazania) warto wspomnieć następujące: uczucie przyjaźni, poczucie bliskości, bezpieczeństwa, żalu, poczucie straty, nadzieja, zachwyt i wzruszenie.

Kolejnym składnikiem uczenia się emocjonalnego w zabawie jest umiejętność rozpoznawania i różnicowania emocji przeżywanych przez innych.

Deklaracji co do kształtowania w zabawie tej umiejętności nie złożyły właściwie jedynie te osoby, u których samotniczy charakter zabaw sprawił, że nie towarzyszą im w zabawie inne osoby, których emocje można by obserwować. Na przykład w przypadku rozwiązywania krzyżówek, łamigłówek i innych zadań diagramowych uczestnik tych zajęć (M_13) czyni je w samotności, tylko w interakcji

z treścią zagadki, z którą się zмага, stąd nie byłaby tu możliwa obecność wspomnianego komponentu uczenia się.

W zdecydowanej większości przypadków emocje identyfikowane przez rozmówców wśród innych uczestników zabawy są niemal identyczne z tymi, które oni sami odczuwają. Prowokuje to pewną wątpliwość co do tego, na ile owe emocje rozpoznawane są na podstawie rzeczywistych obserwacji, a na ile poprzez domysł na zasadzie skojarzenia, np. „skoro ja odczuwam podczas zabawy radość, zapewne i inni ją odczuwają”⁴. Wątpliwość ta została szerzej omówiona w dalszym fragmencie dotyczącym empatii w zabawie.

Podobnie jak w przypadku własnych przeżyć, emocje wyróżniane przez rozmówców u innych współuczestników zabawy mają przede wszystkim charakter pozytywny i dominują wśród nich radość (znów wraz z licznymi synonimami), przyjemność, zadowolenie oraz sukces (25 przypadków).

Nieco częściej niż w przypadku identyfikacji własnych emocji pojawiały się tu wskazania emocji negatywnych (9-krotnie). Obok wspomnianych wcześniej uczuć goryczy porażki czy smutku wymieniono zazdrość, chęć działania na szkodę innych uczestników zabawy w sytuacji rywalizacji czy znudzenie. Były to jednak emocje wymieniane niejako na marginesie, przytaczane jako przykłady rzadkie i wyjątkowe.

Kolejną kategorią włączoną w wymiar emocjonalny uczenia się jest umiejętność empatycznego angażowania się w emocjonalne doświadczenia innych, rozumiana jako łączenie się w uczuciach z innymi, które jest najważniejszym elementem wspomagającym tworzenie więzi międzyludzkich i podtrzymującym zachowania prospołeczne.

Deklaracje co do występowania u nich empatii w trakcie zabawy złożyło bardzo wiele osób, jednak nie wszystkie te przypadki ostatecznie zaliczono do tej kategorii. Pytanie wywołujące rzeczony treść brzmiało: „Czy potrafi Pan/Pani wczuć się w stan emocjonalny innych współuczestników tej zabawy, poczuć to, co oni czują? Jeśli tak, to proszę to opisać”. Wypowiedzi osób, które odpowiedziały twierdząco, ale nie umiały bliżej wyjaśnić, jak przebiegają emocje wśród współuczestników ich zabaw i zawężali swój opis wyłącznie do powtórzenia nazwanych wcześniej na podstawie zaobserwowanych zachowań emocji, nie zostały zakwalifikowane jako te, które wskazywałyby na faktyczne kształtowanie się empatii. Podobnie wypowiedzi opatrzone dużą dozą niepewności, poprzedzone frazami typu „chyba”, „trudno powiedzieć” itp., choć w swojej intencji nie wyrażały zupełnego braku występowania empatii, to jednak wyłącznie przypuszczający charakter sprawiał, że uznano, iż rozmówcy ci właściwie nigdy wcześniej nie podjęli trudu wczucia się w sytuację innych osób biorących udział w zabawie. Tymczasem empatia nie polega wyłącznie na stwierdzeniu, jakie zachowania werbalizujące stan emocjonalny prezentują inni, ale chęci wgłębienia się w ich sytuację, próbę odpowiedzi na pytanie, skąd się owe emocje biorą i jak przebiegają oraz zmieniają się w trakcie zabawy.

⁴ Wspólny charakter przeżywania emocji podkreślają dodatkowo sformułowania z użyciem zamknięcia „my”, stosowane podczas opisu własnych emocji przez niektórych z rozmówców.

Oczywiście, poza przypadkami, które należało wyłączyć poza obręb kategorii empatii, były też takie, które cechował bogaty i treściwy opis dynamiki procesów emocjonalnych obecnych u współuczestników zabawy rozmówców. Najbardziej wymowne były dwa przypadki, które, choć zupełnie różne, łączy to, że rozmówca w obu przypadkach był organizatorem omawianej przez siebie zabawy, a warunki, które stworzył, są celowo dobierane pod kątem wywoływanych i kształtowanych wśród uczestników emocji.

Pierwszy przypadek to wypowiedź starszej kobiety (K_11), która omawiała zabawy ze swoimi wnukami. Choć nie zawężała swojej funkcji jedynie do roli organizatora, lecz zapewniała, że we wszystkich zabawach jest czynną uczestniczką, to jednak jasno wynikało z przytoczonego opisu, że przebieg zabawy jest podporządkowany oczekiwaniom dzieci, tego, co one uznają za pociągające i jakie emocje zabawa wywołuje. Empatia u tej osoby wyrażała się we wnikliwym opisie emocji, które dzieci przeżywają i – co ważne – w roli tych emocji w kształtowaniu funkcji poznawczych. Mówiąc precyzyjniej: podczas zabaw o charakterze edukacyjnym, np. klockami albo innymi zabawkami edukacyjnymi, dzieci lepiej zapamiętują, chętniej podejmują nowe wyzwania i są ciekawsze poznawania świata, jeśli czynności zabawowe dostarczają im silnych, pozytywnych emocji.

Drugi przypadek dotyczy wypowiedzi mężczyzny (M_56) mającego liczne uprawnienia instruktorskie w zakresie organizacji obozów przetrwania i zabaw paramilitarnych (takich jak *paintball*), a który jest organizatorem różnych zabaw o tym charakterze dla dorosłych. Ów rozmówca swoją rolę upatrywał m.in. w tym, aby wymyślać atrakcyjne, fikcyjne scenariusze zabaw, w których elementy zabawowego świata miałyby celowo wywoływać zaplanowane emocje, takie jak poczucie zagrożenia, chęć pokonania trudności, działanie pod presją, poczucie wyjątkowej powagi narzuconych zadań itp. Wszystko po to, aby sprawności zyskane przez uczestników zabawy miały trwalszy i silniejszy skutek. Co więcej, intencją organizatora jest, aby każda zabawa kończyła się omówieniem, podczas którego uczestnicy wymieniają się swoimi wrażeniami, także tymi dotyczącymi przeżywanych emocji, co pozwala wszystkim uczestnikom wczuć się w położenie swoich kolegów, poznać, co czuli w trakcie zabawy.

Stopień rozwinięcia wypowiedzi dotyczących empatycznego zaangażowania w zabawę był u rozmówców różny. Niekiedy, w wyjątkowych przypadkach – jak te dwa przytoczone powyżej – obejmował wiele rozmaitych przykładów tego, co czują inni oraz jak ich emocje kształtują się podczas zabawy. Częściej jednak rozmówcy dokonywali pewnych uogólnień najczęściej w ich mniemaniu pojawiających się emocji na szerszą populację współuczestników, traktując ich jako w miarę jednolitą zbiorowość. Rodzaje emocji rozpoznawanych u innych uczestników są tu, oczywiście, powieleniem tych, które zostały wcześniej omówione.

Kolejnym elementem uczenia się w wymiarze emocjonalnym jest opanowanie społecznie oraz kulturowo dozwolonych reguł i norm wyrażania emocji właściwych w danej zabawie. Istnienie obyczajów dotyczących sposobu wyrażania emocji i opanowanie ich przez uczestników zabaw wybranych do badania nie jest powszechne w całej populacji badanych, bo dotyczy jedynie niecałej jej połowy (26 przypadków).

Najczęściej zaobserwowanym przez rozmówców zwyczajem jest wyrażanie emocji w sposób werbalny, za pomocą słów, okrzyków, niekiedy śpiewów. Wypowiedane podczas zabawy zdania i wznoszone okrzyki dosłownie nazywają przeżywane emocje.

Drugim najczęściej wskazywanym sposobem wyrażania emocji są gesty i mimika. Towarzyszą one zabawie nawet wówczas, gdy nikt nic nie mówi i – jak twierdzi jeden z rozmówców – są prawie zawsze prawdziwe. Nie da się nimi oszukać innych osób biorących udział w zabawie. Wyjątkiem był przypadek gier karcianych (M_09), gdzie gesty i mimika mają ukryć rzeczywiste emocje, wprowadzić przeciwników w stan dezorientacji. Zasępiona mina nie musi więc oznaczać niezadowolenia, a jedynie maskować faktycznie przeżywane emocje.

Istnieją też reguły niewyrażania emocji, trzymania ich na wodzy (przypadek gry w szachy i wspomnianych gier karcianych), gdzie nie wypada zbyt emocjonalnie reagować na zaistniałe podczas rozgrywki sytuacje, a okazywanie pretensji czy poczucia wyższości nad rywalem nie jest w dobrym tonie.

Warto tu odnotować, że w zdecydowanej większości przypadków, w których rozmówcy zauważali istnienie jakichś reguł obowiązujących uczestników, te reguły i normy nie były niczym wyjątkowym, stworzonym specjalnie przez daną społeczność bawiących się, ale raczej analogicznymi do „prawdziwego” życia formami. Radość wyrażana jest poprzez uśmiech, wesołe okrzyki, uściski, gratulacje itp. Na niezadowolenie wskazuje ponura mina i podobny ton wypowiedzi. Wyjątkiem są sieciowe gry komputerowe, w których grający zauważają istnienie specjalistycznego języka (slangu) używanego przez uczestników, także służącego wyrażaniu emocji. Jest w nim wiele skrótów i zapożyczeń z języka angielskiego, jest on stworzony zazwyczaj wyłącznie przez konkretną grupę użytkowników Internetu i tylko dla nich zrozumiały. Oprócz form werbalnych istnieją symbole ikonograficzne (emotikony), wyrażające emocje przeżywane przez graczy za pomocą tekstu pisanego.

Ostatnim elementem uczenia się w wymiarze emocjonalnym wyróżnionym w badaniu jest kontrolowanie emocji podczas zabawy.

Ponieważ – jak wynika z wypowiedzi rozmówców – zabawa niejednokrotnie dostarcza silnych emocji, może być konieczne, by włożyć trud, wysiłek w zapanowanie nad nimi.

Wielu rozmówców nie umiało zbyt dokładnie wyjaśnić, na czym polega kontrola nad emocjami. Podają jedynie synonimiczne określenia typu: „trzeba zapanować nad... (i tu podają przykład emocji)”. Jednak nie jest zbyt jasne, co w tym celu należy zrobić.

Najczęstszą drogą do zapanowania nad emocjami, którą udało się wyłonić z wypowiedzi badanych osób, jest po prostu przemyślenie swoich zachowań *post factum* i postanowienie większego opanowania na przyszłość. Niekiedy próby te trzeba wielokrotnie powtarzać aż do skutku (nie zawsze jest on ostatecznie osiągnięty).

Inną drogą na opanowanie emocji jest ich unikanie. Aby nie przeżywać gorczy porażki, można bardziej się starać, aby do niej nie dopuścić. Brak emocji trudnych do opanowania oznacza przejście nad nimi kontroli.

Warto dodać, że wśród emocji, nad którymi rozmówcy starają się w zabawie przejąć kontrolę, są wyłącznie emocje niepożądane. Nie pojawiły się żadne wypowiedzi, w których wskazano by, że odczuwana radość czy zachwyty są zbyt duże i niemożliwe do opanowania. Można przypuszczać, że w społecznościach bawiących się osób, do których przynależą badane osoby, istnieje pełna aprobata dla spontanicznego wyrażania emocji pozytywnych, zabawa dopuszcza zatracenie się w śmiechu czy poczuciu rozkoszy i nie wymaga od uczestników dbania o kontrolę w tym zakresie. Nawet wskazane we wcześniejszym fragmencie obyczajowe niewyrażania zbyt ostentacyjnie radości z przeżywanego sukcesu podczas partii szachów zostały wymienione przez rozmówców jedynie jako przykład przyjętej obyczajowości i nie znalazły dalszego rozwinięcia w kontekście kontroli emocji, co może oznaczać, że przyjęte konwencje są łatwe do wdrożenia i nie wymagają wkładania wysiłku w ich opanowanie.

Wśród wypowiedzi znalazły się też takie, że zabawa generuje emocje na tyle silne, iż wszelkie próby zapanowania nad nimi spełzają na niczym i są ostatecznie bezowocne, toteż bawiący nie starają się, by je rzeczywiście okiełznać. Łącznie omawiany tu element uczenia się w wymiarze emocjonalnym odnotowano w ponad połowie, bo w 38 przypadkach.

Podsumowując, warto dodać, że pytania z zakresu uczenia się emocjonalnego były zdecydowanie najtrudniejsze dla większości rozmówców. W porównaniu do zasobności odpowiedzi na pytania dotyczące wymiaru kognitywnego i społecznego można zaobserwować relatywnie skąpy, ubogi opis emocji, uczuć przeżywanych w zabawie. Jest to o tyle dziwne, że przecież rola emocji w zabawie jest niebagatelna i można tłumaczyć ten fakt chyba tylko przypuszczalnie niskim poziomem przygotowania do nazywania, opisywania i intencjonalnego kształtowania własnych emocji wielu badanych dorosłych.

6.3. Uczenie się badanych osób w zabawie w wymiarze społecznym

Pierwszym elementem składającym się na uczenie się w wymiarze społecznym jest percepcja. Obejmuje ona rejestrację bodźców dochodzących ze środowiska społecznego, pochodzących z interakcji z innymi osobami, tu – współuczestnikami zabawy. By mówić o percepcji wystarczy, że bawiący się jest bierny wobec zachowań innych osób, ale dochodzą one do jego świadomości i są przyswajane.

W przeprowadzonym badaniu element percepcji nie wystąpił właściwie jedynie u osób uprawiających zabawy samotnicze, takich jak np. szaradziarstwo. Interakcja bawiącego się z otoczeniem przebiega tu na linii człowiek – tekst, brak innych uczestników interakcji w oczywisty sposób ogranicza wystąpienie percepcji zachowań innych osób. Będzie to zresztą przeszkodą nieustającą w innych odmianach uczenia się w wymiarze społecznym. Gdzieś na pograniczu wystąpienia percepcji można by usytuować przypadek badanej osoby, która za swoją zabawę uważa oglądanie teleturniejów (K_53). Niewątpliwie jest ona świadoma zachowań graczy biorących w niej udział, więc spełnia definicyjne założenie percepcji,

jednak przyglądając się zmaganiom uczestników zza szklanego ekranu, nie ma do nich dostępu i nie jest w stanie wejść w żadną dwustronną relację, dlatego trudno to bez zastrzeżeń uznać za uczenie się w wymiarze społecznym, bo przecież badany nie jest członkiem tej społeczności.

Percepcja rozpoznawana u badanych osób dotyczy w pierwszej kolejności opisu zaobserwowanych procedur, czynności składających się na zabawę. Rozmówcy zapytani w wywiadach o to, jak przebiegają relacje pomiędzy uczestnikami zabaw, w których biorą udział, przede wszystkim skupili się na czynnościach, które poszczególne osoby wykonują oraz rolach, jakie im przydzielono. I tak, na przykład w przypadku zabawy weselnej rozmówca (M_04) opisał postępowanie pary młodej, gości weselnych, zespołu muzycznego, wodzireja. Opisał tańce, rozmowy przy stole, rytualne zabawy itp.

W drugiej kolejności można wymienić przyswajanie bodźców o charakterze werbalnym, najczęściej pochodzących z rozmów, zasłyszanych wypowiedzi. Ich szczególne natężenie można zaobserwować w tzw. zabawach biesiadnych, czyli takich, które związane są z ucztowaniem.

Następnie można by wskazać takie elementy zaobserwowanego świata, które opisują w sposób interpretujący dane zachowanie współuczestnika. Bawiący się dostrzegają intencje innych osób, cel, w którym coś robią, co próbują osiągnąć. Nie jest to już powierzchowny opis, lecz próba wnikięcia w relacje panujące w danej grupie, chęć odczytania indywidualnych dążeń ujawnionych w postępowaniu współuczestników zabawy.

Choć pytanie wywołujące wypowiedzi, z których ma wynikać uczenie się przez percepcję, dotyczyło przede wszystkim zachowań innych osób, trzeba przyznać, że przy okazji wielu innych wypowiedzi odnoszących się do omawianych zabaw rozmówcy wykazywali się tym, że są świadomi bodźców docierających ze świata zabawy, przyswajają nie tylko zachowania osób, ale także pewne kulturowe uwarunkowania kształtujące zabawę w postaci społecznych umów, reguł czy norm. Uczenie się przez percepcję odnotowano w 52 przypadkach.

Drugim uwzględnionym w badaniu komponentem uczenia się w wymiarze społecznym jest transmisja, czyli intencjonalne wpływanie badanych na zachowanie innych osób podczas zabawy.

Przeszło dwie trzecie badanych (42 przypadki) dostrzegło w swoim zachowaniu próbę wpływania na inne osoby podczas zabawy. I znów, jak przy okazji wielu innych komponentów uczenia się uwzględnionych w badaniu, najbardziej obrazowym przykładem są gry (planszowe, ruchowe, komputerowe). Tu oddziaływanie na innych uczestników zabawy jest nieodłącznym elementem rywalizacji i toczy się na różnych płaszczyznach. Badani uczestniczący w grach celowo wymuszają różne zachowania swoich przeciwników, zachowania korzystne dla badanych, a niepożądane dla oponentów. Wykazują przy tym dużą wrażliwość na skuteczność swoich oddziaływań. Obserwują ich skutki i starają się umacniać te swoje zachowania, które przynoszą oczekiwane efekty, zaś poprawić czy zmienić te, które okazały się bezowocne. Co więcej, zagrania, które wcześniej skutkowały, po jakimś czasie również mogą stracić swoją skuteczność, ponieważ rywal również się uczy, uodparnia, znajduje remedium. Takie uczenie się ma w zasadzie postać cykliczną, powtarzalną.

Warto też wspomnieć gry zespołowe, gdzie oprócz przeciwnika istnieją jeszcze zawodnicy tego samego teamu. Wówczas transmisja przybiera formę wspomagania, zachęcania, dopingowania, pomagania w zadaniach nałożonych na zespół przez reguły gry. Można by tu dopatrzyć się roli mentora, w którą starają się wcielić niektórzy z badanych. Próbują swoim zachowaniem inspirować, stać się pozytywnym wzorem, z którego czerpią ich towarzysze.

Jednak nie tylko gry zawierają wspomniany tu rodzaj uczenia się. Intencjonalny wpływ na zachowanie innych osób biorących w zabawie deklarowali również ci respondenci, których zamiarem nie jest pokonanie przeciwnika poprzez zmuszenie go do wykonania przegrywających ruchów. W innych zabawach transmisję można dostrzec m.in. w chęci wywołania dobrego wrażenia, podtrzymaniu radosnej konwencji zabawy, sprawianiu radości innym, zachęcaniu do podejmowania nowych wyzwań, twórczym inspirowaniu.

Techniką sprawdzającą skuteczność transmisji jest systematyczna wnikliwa obserwacja tych współuczestników zabawy, których dotyczyło oddziaływanie. Na jej podstawie budowane są wnioski co do dalszych, kolejnych prób. Z tą obserwacją może wiązać się poczucie zadowolenia, jeśli próba transmisji okazała się skuteczna.

Chyba najciekawszą dla andragoga odmianą transmisji jest edukacja. Bywa, że oddziaływanie badanego na inne osoby przyjmuje postać wcielania się w rolę nauczyciela, który próbuje nauczyć czegoś inne osoby (częściej dzieci, ale czasem i innych dorosłych). Można wtedy mówić o świadomie prowadzonym, planowanym, celowym procesie oddziaływania badanego w zabawie na jej uczestników. Taką planowaną edukację można na przykład zauważyć u osoby uprawiającej narciarstwo (K_02), która stara się wciągnąć w zimowe szaleństwo kolejne osoby, jednocześnie nie pozostawiając ich bez opieki, ale oferując im fachową pomoc w przygotowaniu i w kolejnych krokach na śnieżnym stoku.

Kolejną kategorią uwzględnioną w uczeniu się w wymiarze społecznym jest imitacja, inaczej mówiąc naśladownictwo. Chodzi tu o taki rodzaj uczenia się, w którym badany stara się wzorować w swoim zachowaniu na innych współuczestnikach zabawy. Ten typ uczenia się odnotowano w ponad połowie przypadków (38 z 60 osób). Naśladownictwo najczęściej pojawia się w sytuacji, kiedy bawiący się chce się bawić lepiej, a jakaś jego niedyspozycja mu w tym przeszkadza, np. nie zna właściwego kroku tanecznego, nie potrafi uderzać piłki bekthemem (tenis), czy też nie ma tak smukłej sylwetki (fitness). Diagnoza swoich niedostatków jest motywacją do tego, aby przyjrzeć się innym, którzy w danej dziedzinie są lepsi, są przez badanych traktowani jako autorytety czy wzory zachowań.

Inną formą naśladownictwa są zabawy z odgrywaniem ról. W tym przypadku imitowanie jakiejś osoby wcale nie ma na celu przyswojenia jej cech na stałe, a jedynie wierne odzwierciedlenie jej zachowań na potrzeby zabawy. Przykładem może być bal maskowy, podczas którego uczestnicy, w tym sam badany (tu dokładnie respondentka K_06), wcielają się w różne postacie i starają się przynajmniej w jakimś zakresie utrzymywać w swojej roli.

Imitacja może jednak również wykraczać poza naśladowanie wyłącznie zachowań związanych z samą zabawą. Niekiedy w zabawie można poznać osoby, których zachowanie w zabawie staje się źródłem inspiracji do postępowania nie

tylko w samej zabawie, lecz także poza nią. Zabawa jest tu zatem okazją, szansą zaistnienia pewnych sytuacji społecznych, w których ujawniają się różne cechy osobowe będące później inspiracją, wzorem do naśladowania. Jako przykład można podać mężczyznę (M_48), który swój udział w zabawach o charakterze biesiadnym wiąże z poznawaniem różnych osób, u których niekiedy dopatruje się wartościowych cech, jak np. mądrość, zaradność, umiejętność postępowania z innymi itp. Wówczas stara się tę mądrość czy zaradność stosować w swoim codziennym życiu.

Aby dopełnić wnioski płynące z omawianego tematu, można by kategorię naśladownictwa niejako odwrócić i zauważyć, że niektórzy z badanych dostrzegali też w przestrzeni społecznej swojej zabawy, obok zachowań, które chcieliby naśladować, w przyszłości powtórzyć, i takie, których chcieliby uniknąć. Można by powiedzieć, że naśladownictwo ma zatem dwa oblicza, niczym dwie strony medalu. Uczestnicy zabawy (choć nie byli o to pytani) dostrzegają wśród innych uczestników zabawy nie tylko postawy pożądane, które chcieliby replikować, lecz także te, które oceniają jako niewłaściwe, od których zamierzają stronić.

Kolejną kategorią uwzględnioną w uczeniu się w wymiarze społecznym jest aktywność. Przy czym nie chodzi tu o potocznie rozumianą aktywność (czyli wykonywanie jakichś czynności), która jest wpisana niejako z definicji w niemal każdą zabawę. Chodzi tu o ukierunkowane na cel dążenie, „którego realizacja wymaga od zainteresowanej nim jednostki aktywnego poszukiwania czynników, które w danym kontekście mogą być użyte do jego osiągnięcia” (Illeris, 2006, s. 129). Tak rozumiana aktywność jest realizowaniem celów, które mogą wybiegać daleko poza zabawę. Jest też uczeniem się intencjonalnym, nawet jeśli nie jest tak nazwana przez uczącego się – ma on świadomość swoich celów, planuje swoje zamiary i umie wartościować efekty w kontekście ich użyteczności.

Tak rozumiana aktywność zawęża znacznie pole poszukiwań do tych przypadków, w których dążenie do ustalonego celu wybija się ponad zabawę, a nawet powoduje podporządkowanie zabawy i traktowanie jej jako środka, metody służącej osiągnięciu założonych korzyści. Tymczasem, jak wynika z wcześniej przedstawionych wniosków, większość badanych jako zasadniczy cel zabawy wskazuje kontekst autoteliczny, tj. zabawa jest dla nich celem sama w sobie. Dlatego do kategorii uczenia się przez aktywność zaliczono jedynie 6 przypadków (K_36, M_38, K_45, M_51, M_56, M_60). Są to przede wszystkim te przypadki, które w kategorii celu wyróżniały cel nadrzędny wobec zabawy. Ich bliższą charakterystykę przedstawiono wcześniej (podrozdział 1).

Ostatnią kategorią uczenia się w wymiarze społecznym jest partycypacja (uczestnictwo). Polega ona na tym, że „uczący się uczestniczy w zorientowanej na cel aktywności, podejmowanej przez społeczność praktyki, w obrębie której zajmuje on określoną pozycję – i stosownie do niej – podlega wpływom” (Illeris, 2006, s. 129). Zabawa w sposób dość oczywisty włącza bawiących się w krąg uczestników. Niemniej, by lepiej poznać stanowiska badanych osób co do ich miejsca w świecie społecznym zabawy, w wywiadzie zadano pytanie w brzmieniu: „Jak określiłby Pan/Pani swoją rolę podczas tej zabawy: jestem czynnym uczestnikiem czy jestem biernym widzem/obserwatorem zabawy? Odpowiedź proszę

uzasadnić". Choć skala, którą zaproponowano w pytaniu, jest dwubiegunowa, uzasadnienia odpowiedzi respondentów bezsprzecznie dałoby się usytuować na szerszej skali.

Dzięki opisom przedstawionym przez badanych można się więcej dowiedzieć o zasadach ich uczestnictwa w zabawach. Niektóre wątki już zostały przedstawione, jak na przykład rola inicjatorów czy organizatorów zabawy lub też przyjmowanie nauczycielskiego czy mentorskiego sposobu zachowania. Ponadto rozmówcy dodawali, że bierny odbiór nie przyniósłby tych przeżyć i wrażeń, jakich dostarcza aktywne zaangażowanie. „Bawię się pełnią siebie, bo dopiero wtedy czuję, że żyję” – powiedziała ze śmiechem jedna z badanych kobiet (K_36).

Rozmówcy, być może, czując zbliżający się koniec wywiadu, w ramach udzielania odpowiedzi na pytania dotyczące ich uczestnictwa dokonywali też pewnych podsumowań i uogólnień, odnosząc się do swoich wcześniejszych wypowiedzi. Podkreślali, jakie znaczenie (zwykle duże) ma dla nich aktywne uczestnictwo, wracali myślami do ważnych dla nich kwestii poruszanych wcześniej w wywiadzie.

Pięćdziesiąt dwa przypadki zakwalifikowano do uczenia się przez partycypację. Odrzucono przede wszystkim te, które ze względu na samotniczy charakter sprawiają, że uczestnictwo badanego dotyczy się tu wyłącznie świata zabawy, a nie świata społecznego, o czym była już mowa na początku tego podrozdziału.

7. Znaczenie zabawy dla uczenia się dorosłych w zabawie

Do poszukiwania znaczenia poszczególnych zmiennych niezależnych, obrazujących zabawę, dla wartości zmiennej zależnej, którą stanowi uczenie się dorosłych w zabawie, posłużono się metodami statystycznymi pozwalającymi ustalić istnienie korelacji między zmiennymi. W tym celu zbudowano tabele krzyżujące wartości dwóch zmiennych.

Do opracowania wykorzystano test Chi-kwadrat – test niezależności dwóch zmiennych w tabeli czteropolowej. W tym celu wartości zmiennych musiały zostać na czas obliczeń wpisane w system dwuwartościowy. W przypadku zmiennych, które przyjmowały więcej niż dwie wartości, posłużono się następującym zabiegiem: np. przy trzech wartościach umownie oznaczonych jako x_1 , x_2 , x_3 zmienne x_2 , x_3 połączono we wspólną kategorię umownie nazwaną $\sim x_1$, co dało możliwość poszukiwania zależności dla zmiennej x_1 . Podobnie postąpiono następnie, wyodrębniając za każdym razem w nowej tabeli kolejne wartości zmiennej.

Dzięki temu można było porównywać kolejne wartości statystyki Chi-kwadrat w kontekście kolejnych przypuszczalnych korelacji. Dało to możliwość dokładnego porównania wszystkich przyjętych do badania zmiennych. Ponieważ z racji objętościowych uzyskanego w ten sposób materiału zaprezentowano wyniki jedynie wybranych zestawień, poniżej przedstawiono wzór budowania wszystkich tabel (tab. 27) wykonanych w opracowaniu.

Tabela 27. Wzór tabeli użytej w opracowaniu

Zmienna niezależna \ Zmienna zależna	Wartość zmiennej niezależnej x_1	Wartość zmiennej niezależnej x_2	Razem
Wartość zmiennej zależnej y_1	Liczba przypadków cechujących się wartościami x_1 i y_1 (a)	Liczba przypadków cechujących się wartościami x_2 i y_1 (b)	Suma w wierszu (a + b)
Wartość zmiennej zależnej y_2	Liczba przypadków cechujących się wartościami x_1 i y_2 (c)	Liczba przypadków cechujących się wartościami x_2 i y_2 (d)	Suma w wierszu (c + d)
Razem	Suma w kolumnie (a + c)	Suma w kolumnie (b + d)	Suma wszystkich (a + b + c + d)

Źródło: opracowanie własne.

Dla istotności testu we wszystkich przypadkach przyjęto początkowo wartość 0,05. W przypadku, gdy korelacja istniała, sprawdzano poziom istotności 0,01. Jeśli na takim poziomie istotności wciąż nie było podstaw do odrzucenia hipotezy mówiącej o istnieniu korelacji, wówczas taki poziom istotności zachowano, co w przypadku przytaczanych w dalszej części wyników zostało odnotowane.

Siłę zaobserwowanych w badaniach korelacji zmierzono za pomocą współczynnika korelacji dla cech jakościowych Pearsona. Współczynnik ten przyjmuje wartości z przedziału $<-1; 1>$, gdzie wartość 0 oznacza brak korelacji między zmiennymi, wartość 1 maksymalną korelację dodatnią (tzn. wraz ze wzrostem zmiennej x rośnie wartość zmiennej y), natomiast wartość -1 oznacza maksymalną korelację ujemną (wzrost zmiennej x oznacza spadek zmiennej y). W badaniach społecznych przyjmuje się, że wartość większa niż 0,5 (lub mniejsza niż $-0,5$) traktowana jest jako silna zależność między zmiennymi.

Dla porządku poniżej zamieszczono zastosowane wzory na Chi-kwadrat (Blalock, 1975, s. 242) i współczynnik korelacji Pearsona (Łaniec, 1999, s. 171):

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e},$$

gdzie χ^2 to statystyka Chi-kwadrat, f_o to wartość zaobserwowana, a f_e to wartość oczekiwana;

$$R_z = \frac{ad - bc}{\sqrt{(a+b)(a+c)(b+d)(c+d)}},$$

gdzie R_z to współczynnik korelacji Pearsona, natomiast a , b , c , d to wartości poszczególnych komórek tabeli (zgodnie z powyższym wzorem tabeli).

Znaczenie zabawy dla uczenia się w wymiarze poznawczym

Wymiar poznawczy uczenia się został podzielony na uczenie się kumulatywne, asymilacyjne i akomodacyjne, przy czym dla każdego z nich uwzględniono kategorie wiedzy i umiejętności nabytych w zabawie. Najsilniejszą korelację zaobserwowano pomiędzy tym, czy badany jest inicjatorem i organizatorem zabawy. Poniżej przedstawiono dane dotyczące trzech korelacji, a jako pierwszą zaprezentowano związek między byciem inicjatorem zabawy a nabyciem nowej wiedzy (tab. 28).

Hipoteza zerowa (H_0) i hipoteza alternatywna (H_1) przyjęte w opracowaniu brzmią następująco:

H_0 : Nie ma zależności między tym, czy badany jest inicjatorem zabawy a tym, czy w zabawie nabywa nową wiedzę.

H_1 : Istnieje zależność między tym, czy badany jest inicjatorem zabawy a tym, czy w zabawie nabywa nową wiedzę.

Tabela 28. Nabycie nowej wiedzy przez badanych w zależności od tego, czy badany jest inicjatorem zabawy

Badany jest inicjatorem zabawy	Tak	Nie	Razem
Nabycie nowej wiedzy			
Tak	32	5	37
Nie	12	11	23
Razem	44	16	60

$$\chi^2 = 8,54, p = 0,01, R_z = 0,38.$$

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać z danych przedstawionych w postaci tabelarycznej, istnieje korelacja pomiędzy tym, czy badany jest inicjatorem zabawy, w której uczestniczy a tym, czy zdobywa w niej nową wiedzę. Korelacja ma charakter dodatni, co oznacza, że przejęcie inicjatywy w podjęciu zabawy częściej wiąże się z efektem nabycia nowej wiedzy niż oddanie tej inicjatywy komuś innemu. Współczynnik korelacji Pearsona przyjmuje wartość 0,38, a więc mówi o wyraźnej korelacji, choć jeszcze nie bardzo silnej.

Podobny związek występuje w przypadku przejęcia przez bawiącego się funkcji organizatora zabawy. Zależność między tym elementem a nabyciem nowej wiedzy wykazano poniżej.

Hipoteza zerowa (H_0) i hipoteza alternatywna (H_1) przyjęte w opracowaniu brzmią następująco:

H_0 : Nie ma zależności między tym, czy badany jest organizatorem zabawy a tym, czy w zabawie nabywa nową wiedzę.

H_1 : Istnieje zależność między tym, czy badany jest organizatorem zabawy a tym, czy w zabawie nabywa nową wiedzę.

Na podstawie wyników przedstawionych w tab. 29 można zaobserwować wyraźną analogię do poprzedniego fragmentu analizy dotyczącego bycia inicjatorem.

Także funkcja bycia organizatorem idzie w parze z deklaracją nabycia nowej wiedzy w zabawie. Współczynnik korelacji Pearsona jest tutaj nieco niższy i wynosi 0,33.

Tabela 29. Nabycie nowej wiedzy przez badanych w zależności od tego, czy badany jest organizatorem zabawy

Badany jest organizatorem zabawy	Tak	Nie	Razem
Nabycie nowej wiedzy			
Tak	23	11	34
Nie	9	17	26
Razem	32	28	60

$$\chi^2 = 6,46, p = 0,05, R_z = 0,33.$$

Źródło: opracowanie własne.

Funkcja organizatora zabawy zdaje się łączyć również z nabywaniem nowych umiejętności przez badane osoby, co wynika z poniższego fragmentu rozprawy.

Hipoteza zerowa (H_0) i hipoteza alternatywna (H_1) przyjęte w opracowaniu brzmią następująco:

H_0 : Nie ma zależności między tym, czy badany jest organizatorem zabawy a tym, czy w zabawie nabywa nowych umiejętności.

H_1 : Istnieje zależność między tym, czy badany jest organizatorem zabawy a tym, czy w zabawie nabywa nowych umiejętności.

Tabela 30. Nabycie nowych umiejętności przez badanych w zależności od tego, czy badany jest organizatorem zabawy

Badany jest organizatorem zabawy	Tak	Nie	Razem
Nabycie nowych umiejętności			
Tak	23	13	36
Nie	9	15	24
Razem	32	28	60

$$\chi^2 = 4,03, p = 0,05, R_z = 0,26.$$

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak w poprzednich przypadkach istnieje zależność między prezentowanymi zmiennymi (patrz – tab. 30). Tu: między objęciem przez bawiącego się roli organizatora zabawy a tym, czy nabywa on w zabawie nowych umiejętności. Podobnie jak poprzednio można wskazać zajście korelacji dodatniej, tzn. że u osób pełniących funkcję organizatora częściej dochodzi do nabywania nowych umiejętności. Tym razem współczynnik korelacji Pearsona przyjmuje nieco mniejszą wartość, mianowicie 0,26.

Powtarzający się charakter zależności pomiędzy tym, czy badany przejmie rolę inicjatora zabawy, w której uczestniczy lub rolę jej organizatora a zachowaniem uczenia się w wymiarze poznawczym każe przyrzeć się bliżej temu zjawisku. Na wyjaśnienie tego stanu rzeczy może składać się kilka elementów wynikających z treści przeprowadzonych wywiadów. Najważniejszym z nich jest to, zabawa jest okazją do rozwoju zainteresowań. Hobby czy też pasje realizowane przez niektórych rozmówców są podporządkowane planowemu i zorganizowanemu działaniu o charakterze ludycznym. Przykładem mogą być podróże realizowane przez jedną z osób badanych. Podróże przynajmniej w części są nastawione na poznanie czegoś nowego. Odkrywanie, eksploracja świata są działaniem intencjonalnym, stąd nie dziwi, że osoba chcąc poznawać kolejne zakątki globu przejmuje kontrolę nad organizacją wyprawy. Jednocześnie może to mieć – w ocenie badanej osoby – charakter zabawowy, przenosić do wtórnej – używając słów Wincentego Okonia (1987) – rzeczywistości, gdzie istnieje odrębność czasu i przestrzeni.

Podobnie rzecz się ma w przypadku zabaw samotniczych, takich jak lektura książki czy rozwiązywanie krzyżówek i łamigłówek. Działania te są w pewnej mierze nastawione na nabycie nowych sprawności, czy to w zakresie zdobywania nowych informacji, czy kształtowania jakichś umiejętności (np. logicznego myślenia). A uprawianie ich w odosobnieniu w naturalny sposób sprawia, że nikt inny, tylko sam badany musi przejąć funkcję zarówno inicjatora, jak i organizatora swojej zabawy.

Jednocześnie funkcja inicjatora czy organizatora zabawy spośród wszystkich zmiennych niezależnych, tj. dotyczących zabawy, przynosiła najwyższe wartości korelacyjne ze zmiennymi opisującymi uczenie się w wymiarze poznawczym.

Znaczenie zabawy dla uczenia się w wymiarze emocjonalnym

W kategorii uczenia się w wymiarze emocjonalnym wyróżniono umiejętność rozpoznawania i świadomego przeżywania własnych emocji, umiejętność rozpoznawania i nazywania emocji innych, umiejętność empatii, uczenie się społecznych reguł wyrażania emocji oraz uczenie się kontroli emocji. Spośród tych wszystkich kategorii jedynie na umiejętność empatii niektóre komponenty zabawy mają niejaki (znaczący statystycznie) wpływ. Tymi elementami zabawy są czas jej trwania oraz obecność przyjaciół i znajomych jako współuczestników zabawy.

Jeśli chodzi o pierwszą wykrytą zależność, to dotyczy ona, jak wspomniano, korelacji pomiędzy długością trwania zabawy a uczeniem się przez empatię.

Hipoteza zerowa (H_0) i hipoteza alternatywna (H_1) przyjęte w opracowaniu brzmią następująco:

H_0 : Nie ma zależności między tym, jak długo trwa zabawa a tym, czy badany w zabawie uczy się przez empatię.

H_1 : Istnieje zależność między tym, jak długo trwa zabawa a tym, czy badany w zabawie uczy się przez empatię.

Tabela 31. Uczenie się przez empatię przez badanych w zależności od długości trwania zabawy

Zabawa trwa więcej niż 2 godz.	Uczenie się przez empatię		
	Tak	Nie	Razem
Tak	23	9	32
Nie	10	18	28
Razem	33	27	60

$$\chi^2 = 7,89, p = 0,01, R_z = 0,36.$$

Źródło: opracowanie własne.

Z tab. 31 wynika, że potwierdza się hipoteza alternatywna, mówiąca o istnieniu zależności pomiędzy długością trwania zabawy a wystąpieniem uczenia się przez empatię. Zależność ma charakter dodatni, tzn. że dłuższa zabawa sprzyja zachodzeniu tego rodzaju uczenia się. Współczynnik korelacji Pearsona wyniósł 0,36.

Kolejną zależnością wykazaną w badaniu jest korelacja pomiędzy tym, czy w zabawie współuczestniczą znajomi i przyjaciele bawiącej się osoby a wspomnianym uczeniem się przez empatię.

Hipoteza zerowa (H_0) i hipoteza alternatywna (H_1) przyjęte w opracowaniu brzmią następująco:

H_0 : Nie ma zależności między tym, czy w zabawie współuczestniczą przyjaciele i znajomi a tym, czy badany w zabawie uczy się przez empatię.

H_1 : Istnieje zależność między tym, czy w zabawie współuczestniczą przyjaciele i znajomi a tym, czy badany w zabawie uczy się przez empatię.

Tabela 32. Uczenie się przez empatię przez badanych w zależności od tego, czy w zabawie współuczestniczą przyjaciele i znajomi

W zabawie współuczestniczą przyjaciele i znajomi	Uczenie się przez empatię		
	Tak	Nie	Razem
Tak	21	11	32
Nie	11	17	28
Razem	32	28	60

$$\chi^2 = 4,16, p = 0,05, R_z = 0,26.$$

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z przedstawionych danych (tab. 32), istnieje zależność pomiędzy tym, czy współuczestnikami zabawy są przyjaciele i znajomi a uczeniem się przez empatię. Korelacja znów ma charakter dodatni, a zatem obecność znajomych i przyjaciół idzie w parze z rzeczoną formą uczenia się, zaś współczynnik korelacji Pearsona wynosi mniej niż w poprzednim przypadku, a mianowicie 0,26.

W odniesieniu do uczenia się w wymiarze emocjonalnym wykazane zależności dotyczą wyłącznie jednego komponentu uczenia się emocjonalnego – empatii. Bez istotnego statystycznie związku pozostają elementy tego typu uczenia się, brane pod uwagę w badaniu. Dla uczenia się przez empatię znaczenie ma obecność bliskich osób: przyjaciół, kolegów, znajomych (co ciekawe, rodziny już nie). Rzeczywiście, wnikliwa lektura treści przeprowadzonych wywiadów pozwala na rozpoznanie właśnie w poczuciu bliskości i bardzo dobrej znajomości współuczestników zabawy głównego czynnika sprzyjającego temu, by bawiący się umiał wejść w rolę swojego towarzysza, poczuć to, co on czuje, przeżywać wraz z nim jego emocje.

Dla kształtowania się empatii konieczne jest również to, by zabawa trwała dłużej. Tu umowną granicą były dwie godziny (ok. dwie godziny – długość szacowana przez rozmówcę). Zdarzały się jednak wypowiedzi opisujące zabawy nie tylko wielogodzinne, ale nawet trwające więcej niż jeden dzień. Przypuszczalnie ta okoliczność sprawia, że bawiący się poznają się dużo lepiej, co znów sprzyja wystąpieniu empatii.

Znaczenie zabawy dla uczenia się w wymiarze społecznym

W uczeniu się w wymiarze społecznym wyodrębniono uczenie się przez percepcję, imitację, transmisję, aktywność i partycypację. Trzy z tych kategorii, tj. percepcja, transmisja i imitacja (naśladownictwo), znalazły się jako zmienne korelujące z pewnymi elementami zabawy. Jednym z komponentów zabawy, podobnie jak w przypadku uczenia się w wymiarze emocjonalnym, był fakt, czy w zabawie uczestniczą przyjaciele i znajomi, ale też pojawił się nowy element mówiący o liczebności grupy bawiących się osób. Jak i poprzednio, dane zostały umieszczone w stosownych tabelach oraz podano istotne wartości statystyczne.

Pierwszą zależnością, którą należy tu przytoczyć, jest korelacja uczenia się przez transmisję z liczebnością grupy bawiących się osób.

Hipoteza zerowa (H_0) i hipoteza alternatywna (H_1) przyjęte w opracowaniu brzmią następująco:

H_0 : Nie ma zależności między liczbą uczestniczących w zabawie osób a tym, czy badany w zabawie uczy się przez transmisję.

H_1 : Istnieje zależność między liczbą uczestniczących w zabawie osób a tym, czy badany w zabawie uczy się przez transmisję.

Tabela 33. Uczenie się przez transmisję przez badanych w zależności od liczby osób uczestniczących w zabawie

W zabawie uczestniczą łącznie więcej niż 3 osoby	Tak	Nie	Razem
Uczenie się przez transmisję			
Tak	38	4	42
Nie	5	13	18
Razem	43	17	60

$$\chi^2 = 23,32, p = 0,01, R_z = 0,64.$$

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z przytoczonych danych (tab. 33), istnieje zależność pomiędzy liczbą osób uczestniczących w zabawie (tu zdefiniowaną dwuwartościowo, jako więcej niż trzy osoby lub nie więcej) a uczeniem się badanych przez transmisję, czyli poprzez intencjonalny wpływ na zachowania innych osób. Fakt, że w zabawie bierze udział więcej osób, wyraźnie sprzyja temu rodzajowi uczenia się. Jednocześnie warto zaznaczyć, że wartość współczynnika korelacji Pearsona jest najwyższa ze wszystkich możliwych korelacji i wynosi aż 0,64. Jest to już bardzo silna korelacja.

Następną zależnością jest ta dotycząca liczby osób biorących udział w zabawie a uczeniem się przez percepcję, czyli poprzez świadome odbieranie płynących ze środowiska społecznego bodźców i przyswajanie ich.

Hipoteza zerowa (H_0) i hipoteza alternatywna (H_1) przyjęte w opracowaniu brzmią następująco:

H_0 : Nie ma zależności między liczbą uczestniczących w zabawie osób a tym, czy badany w zabawie uczy się przez percepcję.

H_1 : Istnieje zależność między liczbą uczestniczących w zabawie osób a tym, czy badany w zabawie uczy się przez percepcję.

Tabela 34. Uczenie się przez percepcję przez badanych w zależności od liczby osób uczestniczących w zabawie

W zabawie uczestniczą łącznie więcej niż 3 osoby	Tak	Nie	Razem
Uczenie się przez percepcję			
Tak	43	9	52
Nie	0	8	8
Razem	43	17	60

$$\chi^2 = 21,90, p = 0,01, R_z = 0,62.$$

Źródło: opracowanie własne.

I tym razem wykazano (patrz tab. 34), że istnieje korelacja pomiędzy opisywanymi zmiennymi. Podobnie jak w poprzednim przypadku korelacja ta jest bardzo silna, o czym informuje współczynnik korelacji Pearsona wynoszący aż 0,62. Tym samym można uznać, że większa liczba osób jest okolicznością sprzyjającą temu rodzajowi uczenia się.

W następnym fragmencie tekstu zaprezentowano zależność pomiędzy tym, czy w zabawie biorą udział przyjaciele i znajomi badanej osoby a uczeniem się przez transmisję.

Hipoteza zerowa (H_0) i hipoteza alternatywna (H_1) przyjęte w opracowaniu brzmią następująco:

H_0 : Nie ma zależności między tym, czy w zabawie uczestniczą przyjaciele i znajomi a tym, czy badany w zabawie uczy się przez transmisję.

H_1 : Istnieje zależność między tym, czy w zabawie uczestniczą przyjaciele i znajomi a tym, czy badany w zabawie uczy się przez transmisję.

Tabela 35. Uczenie się przez transmisję przez badanych w zależności od tego, czy w zabawie współuczestniczą przyjaciele i znajomi

W zabawie współuczestniczą przyjaciele i znajomi \ Uczenie się przez transmisję	Tak	Nie	Razem
Tak	29	13	42
Nie	3	15	18
Razem	32	28	60

$$\chi^2 = 13,89, p = 0,01, R_z = 0,48.$$

Źródło: opracowanie własne.

Z tab. 35 wynika, że istnieje korelacja pomiędzy tym, czy w zabawie współuczestniczą przyjaciele i znajomi badanego a uczeniem się przez transmisję. Współczynnik korelacji Pearsona jest tu już nieco niższy, ale wciąż na dość znacznym poziomie 0,48. Kierunek relacji jest dodatni, tzn. że obecność przyjaciół i innych znanych osób jest okolicznością sprzyjającą uczeniu się przez transmisję.

Kolejna prezentowana zależność dotyczy związku, jaki jest pomiędzy liczbą osób biorących udział w zabawie a uczeniem się przez naśladownictwo.

Hipoteza zerowa (H_0) i hipoteza alternatywna (H_1) przyjęte w opracowaniu brzmią następująco:

H_0 : Nie ma zależności między liczbą biorących w zabawie osób a tym, czy badany w zabawie uczy się przez naśladownictwo.

H_1 : Istnieje zależność między liczbą biorących w zabawie osób a tym, czy badany w zabawie uczy się przez naśladownictwo.

Tabela 36. Uczenie się przez naśladownictwo przez badanych w zależności od liczby osób uczestniczących w zabawie

W zabawie uczestniczą łącznie więcej niż 3 osoby \ Uczenie się przez naśladownictwo	Tak	Nie	Razem
Tak	33	5	38
Nie	10	12	22
Razem	43	17	60

$$\chi^2 = 11,75, p = 0,01, R_z = 0,44.$$

Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowane dane (tab. 36) wskazują, że istnieje korelacja dodatnia pomiędzy omawianymi zmiennymi. Zależność ma charakter dodatni, a więc mówi o tym, iż wraz ze zwiększaniem się liczby osób biorących udział w badaniu rośnie szansa na zajęcie uczenia się przez naśladownictwo. Współczynnik korelacji Pearsona przyjmuje tu wartość 0,44.

Ostatnią korelacją, którą autor zdecydował się umieścić na kartach niniejszej rozprawy jest związek tego, czy w zabawie biorą udział znajomi i przyjaciele bawiącego się a uczeniem się przez naśladownictwo.

Hipoteza zerowa (H_0) i hipoteza alternatywna (H_1) przyjęte w opracowaniu brzmią następująco:

H_0 : Nie ma zależności między tym, czy w zabawie współuczestniczą przyjaciele i znajomi a tym, czy badany w zabawie uczy się przez imitację.

H_1 : Istnieje zależność między tym, czy w zabawie współuczestniczą przyjaciele i znajomi a tym, czy badany w zabawie uczy się przez imitację.

Tabela 37. Uczenie się przez naśladownictwo przez badanych w zależności od tego, czy w zabawie współuczestniczą przyjaciele i znajomi

W zabawie współuczestniczą przyjaciele i znajomi \ Uczenie się przez naśladownictwo	Tak	Nie	Razem
Tak	26	12	38
Nie	6	16	22
Razem	32	28	60

$$\chi^2 = 9,48, p = 0,01, R_z = 0,40.$$

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanych danych (tab. 37) można stwierdzić, że istnieje korelacja pomiędzy tym, czy w zabawie uczestniczą przyjaciele i znajomi badanych osób a tym, czy podczas zabawy dochodzi u badanych do uczenia się przez naśladownictwo. Współczynnik korelacji Pearsona o wartości 0,4 wskazuje na to, że fakt przebywania w towarzystwie znajomych jest czynnikiem sprzyjającym uczeniu się przez imitację.

Jak widać z powyższych zestawień dotyczących uczenia się w wymiarze społecznym, najważniejszymi czynnikami wpływającymi na wystąpienie uczenia się są te dotyczące środowiska społecznego bawiących się osób. W żaden sposób nie może to dziwić ani zaskakiwać. Uczenie się w wymiarze społecznym wymaga interakcji z innymi osobami. To, kim te osoby są i jaka jest ich liczba ma wpływ na jakość zachodzących procesów, w tym na to, jak są przyswajane zachowania współtowarzyszy zabawy, to, czy bawiący się stara się wpłynąć swoim zachowaniem na zachowania innych bądź też przejmuje pewne wzorce zachowań od innych.

Znaczenie zabawy dla uczenia się dorosłych w zabawie w trzech wymiarach – próba uogólnienia

Warto w tym miejscu pokusić się o nieco szerszy komentarz do zaobserwowanych zależności. Po pierwsze, należy się przyjrzeć zależnościom, które istnieją, a które zostały szczegółowo opisane powyżej. Po wtóre, trzeba odnieść się także do tych, których nie ma (lub są zbyt słabe).

Jak się okazuje, każda zabawa może, lecz nie musi cechować się tym, iż zachodzi w niej uczenie się. Dla uczenia się dorosłych w zabawie nie ma znaczenia, jakiego rodzaju jest to zabawa (choć tej zależności bardzo wnikliwie poszukiwano). Różne typy zabawy są odmienne ze względu na charakter wykonywanych czynności, to, czy ważniejsze jest w nich myślenie czy ruch, wokół jakich rekwizytów czy sprzętów są zorganizowane. Niemniej wszystko to nie jest istotne. Każda zabawa może być okazją do uczenia się. I niekiedy z tej okazji się korzysta (czy też niektórzy z niej korzystają), a niekiedy nie. Oczywiście, dokładny opis efektów tego uczenia się może się w pewnym stopniu różnić w zależności od rodzaju zabawy, lecz, jak wynika z przedstawionych badań, są też pewne znaczące podobieństwa. Na przykład empatia może się pojawić w bardzo zróżnicowanych okolicznościach zabawy.

Czynnikami, które okazały się najważniejsze w tym badaniu, były: fakt, czy badany sam jest inicjatorem i organizatorem zabawy, jak długo trwa zabawa oraz to, kto i w jakiej liczbie towarzyszy bawiącym się uczącym dorosłym. Inne kategorie, zarówno te, które charakteryzowały warunki, w jakich przebiega zabawa (np. miejsce zabawy, jej rodzaj, koszty, wykorzystane rekwizyty), jak i te, które wynikają z definicyjnych założeń o tym, czym zabawa jest (czyli m.in. dobrowolność udziału, celowość zabawy lub brak tej celowości, odrębność zabawowego świata i inne), okazały się mało istotne dla zachodzących w zabawie procesów uczenia się.

Jednocześnie należy podkreślić, że owe pojedyncze uchwycone kategorie są bardzo cennym wnioskiem z przeprowadzonych badań, bowiem sugerują, na jakie elementy warto kłaść nacisk, jeśli chce się zwiększyć efektywność uczenia się w zabawie.

8. Typologia badanego zjawiska Prezentacja wybranych sylwetek

Niniejszy podrozdział ma za zadanie uporządkować zebrane w trakcie badania materiały w postaci przypadków zabaw i ułożenie ich w pewnym szyku. Do tego mają posłużyć dwie zbudowane typologie: jedna uczyniona ze względu na charakter zabawy dorosłych, druga – na specyfikę uczenia się dorosłych w zabawie.

Uogólnienie cech zabawy, spojrzenie łącznie na poszczególne elementy składające się na opis zabawy badanych dorosłych pozwoliło wyodrębnić dwa zasadniczo odrębne typy przypadków oraz jeden typ przejściowy (pośredni), mający cechy obu poprzednich typów. Tym, co stanowi kryterium różniące poszczególne typy, jest kategoria nowo powstała (nieużywana wcześniej do opisu zjawiska ani w rozdziałach I–III, ujmujących teoretyczne rozważania o zabawie, ani w przyjętej metodologii zaprezentowanej w rozdziale IV), wynikła z analizy wypowiedzi badanych osób. Tą kategorią jest zorientowanie na zabawę, której rozumienie zostało

wyjaśnione dokładnie w charakterystyce poniższych typów. Owo zorientowanie na zabawę zostało rozciągnięte na trzystopniowej skali porządkowej, co dało podstawę do wyłonienia typu zorientowanego na zabawę, typu częściowo zorientowanego na zabawę oraz typu niezorientowanego na zabawę. Oto ich przybliżona charakterystyka.

a) Typ zorientowany na zabawę

Wypowiedzi badanych osób jasno wskazują, że ich udział w zabawie ma charakter dobrowolny. Nie oznacza to jednak, że wszyscy oni z podobnym zaangażowaniem przystępują do zabawy. Typ zorientowany na zabawę wyróżnia to, że udział w zabawie jest wyraźnie przemyślaną decyzją. Nie jest podyktowany przypadkiem. Spontanizność w zabawie znajduje raczej odzwierciedlenie w jej przebiegu, a nie w regułach ani ogólnych ramach organizacyjnych. Te są wcześniej zaplanowane i zaakceptowane przez uczestników.

Planowość oznacza, po pierwsze, inicjowanie i organizowanie lub współorganizowanie przez badanych zabaw, w których uczestniczą, ale nie tylko. Ich wypowiedzi dotyczące tego elementu zabawy są rozwinięte i wyraźnie uporządkowane, co daje podstawy do przypuszczenia, że omawiane zagadnienia zostały wcześniej przemyślane.

Przebieg zabawy charakteryzujący ten typ może, oczywiście, być nieprzewidywalny. Jednak granice tego, co się w zabawie dzieje, są dość precyzyjnie określone.

Gdyby odnieść się do przytaczanej w pierwszej części pracy (zob. rozdział I, podrozdział 3) koncepcji zabawy Scotta Eberle (2014), w której autor wyróżnia następujące po sobie komponenty zabawy (oczekiwanie, niespodzianka, przyjemność, rozumienie, siła, pewność siebie), to można by powiedzieć, że przypadki zaliczone do typu zorientowanego na zabawę znajdują w wypowiedziach respondentów pełen, stosunkowo bogaty, opis czynności związanych z zabawą przypadających na każdą z poszczególnych faz. To znaczy, że wyobrażenie zabawy, tego, co się w niej wydarzy, jest w sposób świadomy budowane już w momencie oczekiwania na zabawę. Jest to faza planowania i częstokroć przygotowywania się do zabawy. Co więcej, respondenci przywiązują wagę do tego elementu zabawy, który ją *de facto* poprzedza. Czynią starania o zapewnienie wszystkich stosownych okoliczności, które mogą warunkować to, że zabawa będzie udana. O ile obecność centralnych faz wymienionych przez Eberle nie podlega dyskusji w żadnym z omawianych typów (zwłaszcza niespodzianki i przyjemności), to typ zorientowany na zabawę cechuje się również wyraźną aktywnością w okresie schyłkowym zabawy, kiedy ustają już czynności zabawowe, ale jest miejsce na podsumowanie, przemyślenia, refleksje. W tym czasie dochodzi do integracji procesów uczenia się w postaci kształtowania postaw wobec tego, czego doświadczył bawiący się. W tym czasie też rozwija się plan kolejnych zabaw, zapadają decyzje dotyczące ewentualnych zmian, dochodzi do utrwalania pewności siebie co do roli uczestnika zabawy.

Do tego typu zaliczono 9 z 60 przypadków.

b) Typ niezorientowany na zabawę

W typie niezorientowanym na zabawę jej miejsce w życiu jest dość przypadkowe. Zabawa pojawia się spontanicznie, nieplanowo. Badanym trudno jest wyjaśnić, czym dokładnie jest zabawa i co ją odróżnia od innych czynności, nie mają na ten temat przemyśleń.

Respondent zaliczony do tego typu nie ma ochoty zastanawiać się zbyt wiele nad tym, co zabawa przyniesie, chce od razu przejść do czynu. Cieszy go spontaniczne, niepohamowane oddanie się zabawie. Nie planuje, idzie na żywioł. Zabawy są tu dobierano przypadkowo, bez wyraźnego porządku czy hierarchii. O udziale w zabawie decyduje chwila, okazja, ślepy traf.

Badany nie przygotowuje się do zabawy, a jeśli nawet, to robi to machinalnie, bez większej uwagi. Częściej pozwala innym decydować o wyborze zabawy, niż chce sam ją inicjować lub organizować. Poddaje się woli pomysłodawców i wchodzi w rolę uczestnika.

W trakcie zabawy cieszy się każdą chwilą, lecz nie pozwala sobie na trwanie w niej bez końca. Zabawa ma być dynamiczna i nie warto poświęcać zbyt wiele uwagi każdej ulotnej chwili. Zabawa może się zmieniać w trakcie jej trwania, jeśli nie przeszkadza to jej uczestnikom. Panujące reguły są doraźne i można od nich odstąpić.

Bawiący się nie poświęca czasu na przemyślenia po zabawie. Nie analizuje, nie skupia się na przeszłości. Liczy się tu i teraz. Gdy zabawa się kończy, ustaje zastanawianie się nad nią, będzie na to czas przy następnej nadarzającej się okazji.

Do typu niezorientowanego na zabawę zaliczono 21 z 60 przypadków.

c) Typ częściowo zorientowany na zabawę

Jest to, oczywiście, typ przejściowy, noszący cechy zarówno pierwszego, jak i drugiego typu. W wielu przypadkach trudno było rozstrzygnąć o przynależności do któregoś z powyższych typów, bowiem niektóre fragmenty wypowiedzi skłaniały ku jednej, a inne ku drugiej stronie. Ostre granice są trudne do zarysowania w naukach społecznych, co dowodzono już niejednokrotnie na łamach tej publikacji i co po raz kolejny znajduje potwierdzenie.

W tym typie znajdują się przypadki osób, które widzą zasadność uporządkowanego, systematycznego podejścia do zabawy, ale czasami z różnych względów nie do końca są konsekwentne w takiej postawie.

Częściej zabawy planują, niż tego nie robią; wcielają się w organizatorów, ale nie zawsze robią to samodzielnie. Wspomagają się w tej roli innymi osobami, do których mają zaufanie.

Wiedzą, jakie są ramy zabawy, jej ogólne reguły i starają się ich nie zmieniać. Potrzebują tego porządku, choć nie zawsze jest on w pełni zachowany. Po zabawie mają czas na rekapitulację zaszłych w niej procesów, jednak nie poświęcają temu zbyt wielkiej uwagi.

Do tego typu zaliczono połowę, bo dokładnie 30 przypadków; jest to tym samym najliczniejszy typ.

Co ciekawe, w wyróżnionych typach nie widać wyraźnych różnic w aspekcie tego, jakie znaczenie jest przypisywane zabawie przez samych respondentów, czy jest ważna dla nich, ważna w ich życiu. Zarówno w typie zorientowanym, jak i niezorientowanym na zabawę występują przypadki, w których zabawa jest sytuowana zarówno jako znaczący, jak i marginalny element życia. Oznacza to, że sam fakt, że ktoś poświęca wiele uwagi na przygotowanie do zabawy, zastanawia się nad jej przebiegiem, angażuje się w nią na każdym etapie, nie determinuje jakiegos zwiększonego znaczenia samej zabawy dla jego codziennego funkcjonowania.

Zorientowanie na zabawę oznacza tu jedynie to, że bawiący się dorosły chce jak najbardziej „wysycić” czas zabawy tym, co zabawa wnosi.

Podobnie, czas poświęcony na zabawę nie musi być szczególnie różny w wyodrębnionych typach. W obu skrajnych typach można wskazać przypadki, w których zabawa jest częstym i czasochłonnym zjawiskiem obok takich, które cechuje rzadkie i krótkotrwałe uczestnictwo w zabawie. A zatem zorientowanie na zabawę nie pociąga za sobą konsekwencji w postaci większego nakładu czasu poświęconego czynnościom ludycznym.

Tym samym wyróżnione kategorie nie stanowią przeniesienia modeli, takich jak np. wyróżniony przez Floriana Znanieckiego (1974) typ biograficzny „ludzie zabawy” z opracowań, o których była mowa wcześniej (zob. rozdział II, podrozdział 3).

Na zasadzie analogii do pierwszej typologii zbudowano drugą, uwzględniającą tym razem przede wszystkim uczenie się w zabawie. Przebieg tego uczenia się, jego treści, uwarunkowania i inne cechy pozwoliły wyodrębnić trzy typy uczestników zabawy: typ zorientowany na uczenie się w zabawie, typ częściowo zorientowany na uczenie się w zabawie oraz typ niezorientowany na uczenie się w zabawie. Poniżej znajduje się ich charakterystyka.

a) Typ zorientowany na uczenie się w zabawie

Do tego typu przynależą osoby, które widzą celowość uczenia się w zabawie. To absolutnie nie przekreśla autoteliczności zabawy. Zabawa wciąż może być celem sama w sobie, a przyjemność z niej czerpana jest nadrzędna wobec innych potencjalnych zysków. Jednak jednocześnie zabawa jest okazją (do uczenia się), z której warto skorzystać, stąd pojawia się kategoria celu uczenia się w zabawie. Uczenie się jest tu zamierzone.

Z tym wiąże się planowość uczenia się. Bawiący się tworzy sobie pewien zamiar co do tego, jak, od kogo, czego i kiedy zamierza się uczyć. Nie jest on bynajmniej spisywany, ale rodzi się w głowie i uczestnik zabawy ma jego świadomość oraz determinację, by według niego podążać.

Planowość oznacza niekiedy konieczność przygotowania się, podjęcia pewnych kroków jeszcze przed zabawą, żeby uczenie się było efektywne i treściwe. Udział w zabawie nie pojawia się z przypadku, jest starannie zaplanowany, a bawiący się może się cieszyć z gotowości do uczenia się, z tego, że się przygotował.

Przebieg zabawy nie jest podporządkowany uczeniu się (bynajmniej nie musi), ale bawiący się nie zapomina o swoich założeniach. Stara się je w umiejętny sposób realizować w trakcie zabawy. Jest czujny i wrażliwy na te okazje, które przysparzają mu możliwości rozwinięcia jakiejś umiejętności, nabycia wiedzy czy nawyków. Sumiennie, zgodnie z planem realizuje swoje cele, będąc spokojnym o efekty.

Koniec zabawy nie musi oznaczać końca uczenia się. Przemyślenia czy refleksje snute po zabawie pozwalają ustalić efekt realizowanego uczenia się, ocenić jego rezultaty i zmierzyć skuteczność obranego planu. Jeśli to konieczne, modyfikuje się wówczas plan, aby przy kolejnej okazji był bardziej efektywny.

W tym typie umieszczono tylko 6 przypadków.

b) Typ nieorientowany na uczenie się w zabawie

W omawianym typie znalazły się te przypadki, które są przeciwieństwem poprzedniego typu. To przede wszystkim oznacza, że osoby zaliczone do tej grupy nie stawiają sobie żadnych celów edukacyjnych w zabawie. Uczenie się może zajść, ale nie jest zamierzone. Jest raczej efektem ubocznym, który może, oczywiście, budzić radość, zadowolenie, poczucie spełnienia itp. Jednak pojawia się raczej niezależnie od intencji bawiącej się osoby.

W związku z tym, że uczestnik zabawy nie stawia sobie celu uczenia się w zabawie, nie stara się on wykonać żadnych czynności przygotowujących do uczenia się. Niczego nie planuje i nie uprzedza. Jeśli uda się czegoś nauczyć, będzie to dla niego miłą niespodzianką.

Podczas samej zabawy nie szuka specjalnie okazji do uczenia się. One pojawiają się same, samoczynnie, bez intencjonalnego działania. Bawiący się nie dokonuje żadnych dodatkowych starań, by nauczyć się czegoś w zabawie, zdobyć jakąś wiedzę czy rozwinąć swoje zdolności. Jeśli zabawa tego wymaga, robi to spontanicznie, pod wpływem chwili. Świadczą o tym liczne trudności, które mieli badani, żeby nazwać jakiegokolwiek efekty swojego uczenia się. Prawdopodobnie przebiega ono bardziej jako procesy podświadome niż w pełni świadome.

Do tego typu zaklasyfikowano ponad połowę, bo aż 31 przypadków osób.

c) Typ częściowo zorientowany na uczenie się w zabawie

Jest on, oczywiście, ogniwem przejściowym pomiędzy dwoma powyższymi typami. Osoby przynależne do tego typu cechują się tym, że zdają sobie sprawę z edukacyjnych walorów zabawy i niekiedy próbują ten fakt wykorzystać do realizacji dodatkowych celów.

Przed zabawą zdarza im się podejmować dodatkowe kroki, aby uczenie się w zabawie przebiegało efektywniej, sprawniej i owocniej. Nie są to jednak regularne, systematyczne przygotowania, a raczej doraźne, mniej planowane.

Osoby częściowo zorientowane na uczenie się w zabawie w dążeniu do tego uczenia się są mniej zorganizowane i konsekwentne niż osoby zorientowane na zabawę. Nie poświęcają mu zbyt wiele uwagi. Jeśli pochłonie je zabawa, zapominają o swoich wcześniejszych zamiarach i założeniach.

Po zabawie równie często mogą poświęcić uwagę zaszłym procesom, jak i zupełnie o nich zapomnieć i nie poddawać żadnej refleksji. W tym typie umieszczono 23 przypadki.

Co ważne, znów – jak w przypadku zorientowania na zabawę – uczenie się w zabawie nie musi być szczególnie ważne dla bawiącej się osoby, aby zaliczyć ją do typu zorientowanego na uczenie się w zabawie. Nie musi też przynosić jakichś większych, bardziej spektakularnych efektów. Chodzi raczej o to, że te osoby przywiązują większą wagę do tego, że to uczenie się zachodzi i staranniej tę szansę wykorzystują.

W tab. 38 ujawniono liczebności poszczególnych typów wraz z uwzględnieniem obu typologii w formie zestawienia krzyżowego.

Tabela 38. Typologia badanego zjawiska

Typologia I \ Typologia II	Typ zorientowany na zabawę	Typ częściowo zorientowany na zabawę	Typ niezorientowany na zabawę	Liczba przypadków
Typ zorientowany na uczenie się w zabawie	6	0	0	6
Typ częściowo zorientowany na uczenie się w zabawie	3	20	0	23
Typ niezorientowany na uczenie się w zabawie	0	10	21	31
Liczba przypadków	9	30	21	60

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać w zaprezentowanej tabeli, niekonieczne są żadne miary statystyczne, by rozpoznać fakt, że zorientowanie na zabawę idzie w parze ze zorientowaniem na uczenie się w zabawie. Wydaje się, że obie te kategorie dotyczą osób bardziej zorganizowanych w zabawie, ceniących sobie porządek i ład, lubiących przejmować inicjatywę, refleksyjnie podchodzących do tego, co zabawa przynosi i w sposób kreatywny wykorzystujących nadarzające się okazy. Są to osoby cechujące się prawdopodobnie większą sprawczością w zabawie, będące częściej czynnym uczestnikiem niż biernym obserwatorem czyichś zabaw.

Z drugiej strony, brak przywiązywania wagi do zabawy, koncentracji na niej, brak planowego zamysłu dotyczącego swojego udziału w zabawie i poprzedzającego ją – utrudnia planowe i świadomie zorganizowane uczenie się w zabawie. Jest ono wciąż możliwe, ale przybiera dużo bardziej spontaniczny, przypadkowy charakter.

Poniżej przedstawiono wybrane sylwetki respondentów charakterystyczne dla wyróżnionych w tabeli pól. W wyniku skrzyżowania typologii otrzymano 9 kategorii, jednak niektóre pozostały puste, stąd zaprezentowano 5 wybranych przypadków.

Przypadek 1 – Typ zorientowany na zabawę i na uczenie się w zabawie

Jest to żonaty mężczyzna w wieku 28 lat z wykształceniem pomaturalnym (M_56), który opisał zabawy o charakterze paramilitarnym, tzn. nawiązującym do działań wojskowych, bojowych, ale bez wykorzystania prawdziwej broni. Większość tych zabaw odbywa się w otwartym terenie, gdzie uczestnicy wcielają się w wyimaginowane role i postępują według przygotowanego wcześniej scenariusza. Treść zabawy wpisana jest w zmyśloną fabułę, która nadaje bawiącym się role żołnierzy, wojowników lub innych osób, które mają za zadanie sprostać fikcyjnym wyzwaniom. Może chodzić o wyśledzenie rywalizującej grupy, zdobycie jakiegoś budynku (w rzeczywistości opuszczonego) itp.

Uczestnikami zabawy są zazwyczaj osoby z jednego, stałego kręgu; w danej chwili nie zawsze wszyscy są obecni, jednak kolejne odsłony zabaw zazwyczaj przyciągają niezmiennie grono graczy. Są to w większości młodzi dorośli obojga płci w wieku od 18 do 30 lat.

Zabawa niejednokrotnie wymaga wysiłku fizycznego, pewnych sprawności w posługiwaniu się aparaturą i rekwizytami, umiejętności survivalowych (np. czytania map, rozpalania ognia, przetrwania uciążliwych warunków atmosferycznych, takich jak mróz lub deszcz itp.), ale również wielu umiejętności strategicznych.

Badany mężczyzna przyznaje, że wiele czasu poświęca na przygotowanie zabaw i ich organizację. Konieczny jest dobór odpowiednich lokacji, zebranie sprzętu i rozwijanie coraz to nowych pomysłów na scenariusze. Warto dodać, że inspiracją do ich tworzenia stała się druga pasja tego człowieka – lektura książek. Wśród nich niejednokrotnie badany znajduje takie, których elementy fabuły stają się podstawą do kreowania nowych wątków zabawy. Są to m.in. książki historyczne i z gatunku *fantasy*. Zabawie towarzyszy też niejednokrotnie tworzenie przez osoby biorące udział własnych rekwizytów – mundurów, atrap broni itp.

W zabawie respondent wykorzystuje wiele elementów swojego wykształcenia: uprawnienia instruktorskie, ratownicze, które stają się elementem uczenia się dla uczestników zabawy. Badany wciela się zatem w rolę nauczyciela, przewodnika, który pokazuje, ale też inspiruje do podejmowania trudu i wyzwań. Jednocześnie zaproponowana przez niego formuła zabaw zawsze obejmuje wspólne podsumowania, które mają przede wszystkim na celu wzajemne uczenie się wszystkich uczestników, także samego badanego. Podczas wspólnej dyskusji dochodzi do rekapitulacji emocji, przeżyć, najbardziej wartościowych doświadczeń, wraz ze wzajemnymi ocenami i opiniami wyrażanymi przez wszystkich zainteresowanych. Te wykreowane sytuacje pozwalają na wielowątkowe uczenie się we wszystkich wymiarach: poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Treści uczenia się obejmują nie tylko bezpośrednio ćwiczone w zabawie zdolności, lecz także bardziej uniwersalne cechy dotyczące funkcjonowania społecznego (m.in. panowanie nad emocjami, umiejętności interpersonalne, twórczość, zaradność, wytrwałość itp.).

Przypadek 2 – Typ zorientowany na zabawę i częściowo zorientowany na uczenie się w zabawie

Jest to przypadek mężczyzny, kawalera w wieku 22 lat, studenta (M_38), który opisał swój udział w grze w tenisa. By realizować swoją pasję, badany systematycznie uczęszcza na kort, gdzie spędza czas w stałym gronie kilku osób. Jest to zajęcie realizowane przez niego od kilku lat, obrosło już pewną rutyną. Gra w tenisa jest na stałe wpisana w harmonogram tygodniowy i pełni w nim swoje funkcje.

Przyjemność respondentowi daje przede wszystkim ruch, możliwość oderwania się od innych obowiązków i oddanie się czynności o zupełnie odmiennym charakterze niż większość innych codziennych zadań (studia, nauka, obowiązki domowe). Ponadto jest to okazja do spotkania się ze znajomymi i podtrzymania istniejących więzi.

Grę w tenisa badany łączy z innym hobby – jazdą na rowerze; aby dostać się na kort, udaje się tam właśnie w taki sposób. Obok zainteresowań o sportowym charakterze lubi gry komputerowe, które jednak nie mają już tak stałego miejsca w porządku dnia.

Sposób budowania wypowiedzi mocno sugeruje, że podjęcie się gry w tenisa jest decyzją przemyślaną i zaplanowaną. Badany nie waha się, wyjaśniając, jakie jest znaczenie tenisa w jego życiu oraz charakteryzując tę zabawę. Co nie oznacza, że przypisuje jej jakąś nadzwyczajną wartość. Inne zajęcia zdają się dla niego ważniejsze, ale kiedy decyduje się na grę, poświęca jej pełnię swej uwagi i doskonale wie, jak ją zaplanować, żeby spełniła swoje funkcje.

Jeśli chodzi o uczenie się w zabawie, to jest to dla badanego proces w pełni uświadomiony, choć nie najważniejszy i tylko częściowo na nim się skupia. Umie bez trudu wyliczyć, czego się uczy podczas gry. A są to nie tylko konkretne umiejętności związane z techniką gry, opanowaniem piłki, ruchu rakiętą czy poruszania się na korcie. Oczywiście, i te występują. Ale większą uwagę badany przywiązuje do takich umiejętności, które wykraczają poza samą grę. A są to m.in. wytrwałość, koncentracja, zaangażowanie, szacunek do przeciwnika. Respondent dostrzega korzyści płynące z gry, umie je nazwać i o nich opowiedzieć, ale nie są one głównym impulsem do zabawy, a raczej dodatkowym bonusem do przyjemnego odreagowania i spotkania się ze znajomymi osobami.

Przypadek 3 – Typ częściowo zorientowany na zabawę i częściowo zorientowany na uczenie się w zabawie

W tej kategorii znajduje się znacznie więcej osób niż w poprzednich, bo aż co trzeci badany, a jako przykład można wskazać przypadek 40-letniej kobiety, rozwiedzionej, o wykształceniu średnim zawodowym (K_19), która jako swoją wybraną aktywność zabawową wskazała podróżowanie związane ze zwiedzaniem. Jest to aktywność podejmowana przez nią z różnym natężeniem w trakcie roku, w zależności od wolnego czasu. Podróże te respondentka odbywa wraz z partnerem, z którym jest w związku oraz dziećmi będącymi w czasie badania w wieku szkolnym.

Miejsca do zwiedzania wybierają wspólnie całą rodziną, a poprzedza to zazwyczaj dobra opinia zasłyszana od znajomych lub jakaś przykuwająca uwagę informacja znaleziona w Internecie. Zazwyczaj wyprawę poprzedza rozpoznanie

potencjalnych atrakcji, ale tylko w pewnym stopniu. Wszyscy uczestnicy zabawy lubią być choć trochę zaskoczeni tym, co zastaną oraz dają sobie swobodę do decydowania o kolejnych etapach wycieczki, gdy będą już na miejscu. Planowane są wcześniej tylko najważniejsze punkty programu, zwłaszcza te, które wiążą się z większymi finansami lub ryzykiem kolejek przy kasach biletowych itp.

Przebieg wycieczek zmieniał się w ciągu kolejnych lat wraz z tym, jak dzieci rosły i nie wymagały już takiej opieki, jak niegdyś. W chwili badania dzieci są na tyle dojrzałe, że w pełni uczestniczą w wybieraniu atrakcji do zwiedzania.

Uczenie się w tej zabawie jest niejako wpisane w jej zasady, bowiem podróżom stale towarzyszy komponent poznawczy. Badana oraz jej rodzina poznają nowe miejsca, dowiadują się wiele o architekturze, historii, przyrodzie, rzemiośle artystycznym. Pojawiają się jednak również nieprzewidziane efekty uczenia się, np. tego, jak zachowują się obcokrajowcy, przedstawiciele innych kultur, których badana spotyka na turystycznym szlaku, a także podczas rozmów z towarzyszami podróży pociągiem lub autokarem.

Z wypowiedzi badanej można też wnioskować, że proces uczenia się nie do końca identyfikuje ze swoim uczeniem się, ponieważ wielokrotnie wskazywała na to, czego uczą się jej dzieci, tak jakby ona sama już to wcześniej wiedziała, a obecnie jedynie aktualizuje czy też utrwala swoją wiedzę. Warto jednocześnie zaznaczyć, że choć owo uczenie się występuje nierozzerwalnie z każdą kolejną zabawą, to jednak nie jest tak silną pobudką do zabawy, jak inne atrakcje o bardziej rozrywkowym charakterze (np. kolejka w lunaparku).

Przypadek 4 – Typ częściowo zorientowany na zabawę i niezorientowany na uczenie się w zabawie

Jako przykład tych kategorii można przedstawić przypadek kobiety w wieku 30 lat, mężatki z wykształceniem wyższym magisterskim (K_42), która opisała zabawę w kalambury. Polega ona na rywalizacji dwóch drużyn w odgadywaniu zadanych haseł, które można przedstawić wyłącznie za pomocą pantomimy. Jest to zabawa, w której respondentka bierze udział okazjonalnie, wtedy, gdy ktoś z grupy przyjaciół, z którą spędza czas, proponuje ją jako urozmaicenie towarzyskiego spotkania. Pomysł kalamburów powraca w miarę systematycznie co jakiś czas, ale nigdy zabawa ta nie jest wcześniej planowana. Uczestnicy ustalili swego czasu zasady i ich przestrzegają. Miejsce spotkań to zazwyczaj puby, kawiarnie czy pizzerie, w których dochodzi do spotkania.

Kalambury cechuje duża doza spontaniczności i ekspresji, które stanowią o atrakcyjności zabawy. Towarzyszy temu śmiech, zaangażowanie i znaczna dawka pozytywnych emocji. Porażka nie wywołuje napięcia czy poczucia smutku, ale bardzo krótkotrwale rozczarowanie, które niebawem owocuje pragnieniem rewanżu.

Istotą zabawy jest w przypadku osoby przedstawiającej hasło – gra aktorska, a w przypadku pozostałych uczestników – właściwe jego odgadnięcie. Liczy się czas, więc odgadywanie napędza burza mózgów, będąca zbiorem pojawiających się bezustannie nowych pomysłów, czasem wiodących do rozwiązania, czasem zupełnie oderwanych od intencji aktora, co wywołuje ogólną wesołość. Do zabawy nie są potrzebne żadne przybory czy rekwizyty.

Respondentka, biorąc udział w spotkaniach ze swoimi przyjaciółmi, spodziewa się, że elementem biesiady będzie gra w kalambury, ale nigdy nie jest to główny motyw jej uczestnictwa. Co prawda, zabawa sprawia jej sporo radości, ale nie dąży do tego, by ją powtarzać przy każdej okazji.

Uczenie się w zabawie jest tu kojarzone przede wszystkim ze sferą społeczną. To zachowanie innych osób jest głównym źródłem uczenia się. Odczytywanie z gestów, mimiki i innych wyrazów ekspresji intencji głównego aktora jest permanentnym procesem składającym się na zabawę. Respondentka najwyższą koncentracją musi wykazać się wówczas, gdy to jej przypadnie w udziale przedstawić hasło do odgadnięcia. Wówczas nie tylko musi wcielić się w odpowiednią rolę, ale odegrać ją tak, żeby została właściwie odebrana przez pozostałe osoby. Niemniej trzeba zaznaczyć, że do procesu uczenia się, który zachodzi podczas zabawy, badana nie przywiązuje wagi. Nie zastanawia się nad tym, że czegoś się nauczyła, dopiero sytuacja wywiadu skłoniła ją do tych refleksji.

Przypadek 5 – Typ niezorientowany na zabawę i niezorientowany na uczenie się w zabawie

W tej kategorii można przytoczyć przypadek kobiety w wieku 63 lat, mężatki z wykształceniem zasadniczym zawodowym (K_15), która jako przykład zabawy podaje oglądanie telewizji. Przyjemność przynoszą jej przede wszystkim programy o charakterze rozrywkowym (typu quiz, show, rozmowy z gwiazdami itp.). Telewizję ogląda regularnie i traktuje ją jako odskocznię od innych obowiązków. Towarzyszy jej w tym mąż. Mają wiele wspólnych zainteresowań, choć niektóre są zarezerwowane wyłącznie dla jednego ze współmałżonków. Programy kulinarne ogląda respondentka w samotności, a transmisje sportowe to pasja męża.

Oglądanie telewizji nie jest specjalnie dla niej ważne. Jest przydatne, wygodne, ale nie niezastąpione. Badana nie trudi się żadnymi zabiegami, które miałyby uatrakcyjnić oglądanie, od długiego czasu wybiera te same programy, w niewielkim stopniu je zmieniając wówczas, gdy uaktualniana jest ramówka. Na oglądanie ma czas przede wszystkim po południu i wieczorem, a za miejsce służy jej wyłącznie prywatne mieszkanie. Jedyne konieczne rekwizyty to telewizor i osprzęt do odbioru telewizji kablowej.

Oglądanie telewizji przynosi korzyści w postaci nowej wiedzy. Zwłaszcza programy poradnikowe pozwalają dowiedzieć się czegoś nowego. Zwykle są to przepisy kulinarne lub informacje dotyczące zdrowego żywienia czy produktów spożywczych. Ciekawsze z nich respondentka zapisuje w specjalnym notatniku. Nie przynosi to jednak, zdaniem badanej, żadnych praktycznych umiejętności. Te trzeba zdobywać dopiero w samodzielnych ćwiczeniach już po zakończeniu audycji. Uzyskana wiedza ma wyłącznie deklaracyjny charakter i jest dość krótkotrwała, jeśli nie zostanie szybko w praktyczny sposób wykorzystana.

Określenie efektów uczenia się w jakimkolwiek innym wymiarze (emocjonalnym, społecznym) przychodzi badanej z niemałym trudem. Wszystkie odpowiedzi poprzedza wahanie, zastanowienie i niepewność. Wydaje się, że podejmowana zabawa w postaci oglądania telewizji jest dla niej wyłącznie źródłem rozrywki, przyjemności, natomiast rozpoznanie innych korzyści staje się zupełnie drugorzędne.

9. Wnioski z badań

Konstrukcja tematu niniejszej rozprawy ujętego w tytule, struktura jej treści i budowa problematyki badawczej – wszystko to łączy ze sobą dwa równolegle rozpatrywane zagadnienia. Jedno dotyczy zabawy dorosłych, a drugie uczenia się dorosłych w zabawie. Są to pojęcia, które nierozzerwalnie się ze sobą łączą, bowiem proces bawienia się i proces uczenia się w zabawie zachodzą jednocześnie, wzajemnie się przenikają oraz na siebie oddziałują. W przyjętej koncepcji badawczej rozpatrywano jeden kierunek tego oddziaływania, stawiając pytanie o znaczenie zabawy dorosłych dla zachodzącego w niej uczenia się dorosłych.

W kontekście tej problematyki wysunięto dwa pytania o treść i charakterystykę zabawy oraz treść i charakterystykę uczenia się dorosłych, połączone wspomnianym pytaniem nadrzędnym o znaczenie zabawy dla procesu uczenia się. Szczegółowa analiza zmiennych, dokładny opis zabaw, ich uwarunkowań i cech, charakterystyka wymiarów uczenia się zostały przedstawione we wcześniejszych fragmentach monografii. W bieżącym podrozdziale zostały zamieszczone wnioski o charakterze bardziej ogólnym.

Po pierwsze, można zauważyć, że zabawa dorosłych jest zjawiskiem o charakterze uniwersalnym. Badani dorośli nie mieli trudności w zidentyfikowaniu tych form aktywności, mających miejsce w ich życiu, które nazywają zabawą. Respondenci mają ich świadomość, umieją je nazwać, scharakteryzować, wyodrębnić z innych sfer życia. Zabawa przybiera rozmaite formy, ma różne znaczenie, poświęca się jej mniej lub więcej uwagi, ale każdy z rozmówców wskazał, w jakich zabawach zdarza mu się uczestniczyć.

Rozumienie zabawy przez badanych dorosłych nie odbiega znacząco od dotychczasowych ustaleń teoretycznych obecnych w literaturze i uwzględnionych w koncepcji badawczej. Mówiąc o zabawie, zarówno naukowcy, jak i posługujący się potocznym językiem, nieznający żadnych teorii badani posługują się do jej opisu tymi samymi kategoriami. Oczywiście, nieraz nie równie precyzyjnymi. Wypowiedzi badanych wskazują jednak na ich świadomość autoteliczności, dobrowolności, istnienia reguł i innych cech zabawy, a ponadto potrafią oni z tymi kategoriami dyskutować i wyjaśniać odrębność swoich stanowisk.

Pozostaje dyskusyjne to, czy zabawa dorosłych różni się czymś od zabaw innych grup wiekowych. Badania nie dały przesłanek ku temu, żeby ową odrębność uznać. Oczywiście, istnieją pewne niuanse, w których można dopatrywać się rozbieżności. Jednak co do istoty zabawa pozostaje tym samym, bez względu na wiek uczestników. Można tak twierdzić tym bardziej, że wiele zabaw, w których uczestniczą badani dorośli, odbywa się w gronie osób i starszych, i młodszych.

Na postawie wyników badań da się również zauważyć, że tak jak zabawa dorosłych jest zjawiskiem powszechnym, tak i uczenie się dorosłych w zabawie obejmuje wszystkie badane osoby. U żadnej z nich nie stwierdzono, aby do uczenia się w ogóle nie doszło. Charakter tego uczenia się może być różny, co zostało wcześniej wykazane, lecz sam proces zachodzi z większą lub mniejszą intensywnością.

W badaniu uwzględniono trzy wymiary uczenia się: poznawczy, emocjonalny i społeczny. Należy podkreślić, że pozyskany materiał badawczy stosunkowo najmniej wskazywał na uczenie się w wymiarze emocjonalnym, dając tym samym pierwszeństwo wymiarom poznawczemu i społecznemu. Daje to pewne praktyczne wskazówki co do tego, że jest miejsce dla edukacji dorosłych w zakresie przeżywania emocji w zabawie.

Wracając do zasadniczego pytania o znaczenie, można przypomnieć, że za pomocą metod statystycznych zbudowano zestawienia o charakterze korelacyjnym, w których porównano pary zmiennych niezależnych (dotyczących zabawy) i zależnych (dotyczących uczenia się). Bardziej wymowne niż zależności, które zostały wykazane, jest ich brak w przeważającej części zestawień. Wynika z tego, że uczenie się nie jest w sposób wyraźny warunkowane okolicznościami zabawy, jej rodzajem, częstotliwością czy miejscem. W każdych warunkach może zachodzić uczenie się dorosłych w zabawie, zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, jak i społecznym.

Wywołuje to hipotezę mówiącą, że zajście procesów uczenia się w zabawie zależy w większym stopniu od innych czynników, być może takich, jak cechy osobowe samego bawiącego się dorosłego. Wzmacniają to przypuszczenie wykazane korelacje pomiędzy tym, czy badany jest inicjatorem lub organizatorem zabaw, w których sam uczestniczy a wystąpieniem uczenia się. Fakt przyjęcia wspomnianych ról, a więc w pewnym sensie przejęcie większej kontroli nad zabawą, stworzenie warunków na własnych zasadach, sprzyja uczeniu się. Było to również inspiracją do przedstawionej wcześniej typologii przypadków.

10. Teoretyzacja badanego zjawiska – ogólny przegląd uzyskanych wyników w kontekście wybranych teorii naukowych

10.1. Teoretyzacja badanego zjawiska – kontekst teorii zabawy

W przyjętej koncepcji badawczej wykorzystano jako podłoże teoretyczne wieloaspektowe ujęcie zabawy autorstwa Mariana Golki (2004a, 2004b, 2007a, 2007b). Głównie z tej koncepcji wywiedziono zmienne składające się na globalną zmienną, którą jest zabawa. Warto w tym miejscu wrócić raz jeszcze do słów polskiego socjologa i skonfrontować z nimi wnioski z badań. Poniżej przedstawiono poszczególne elementy tej szerokiej definicji (wypunktowane) wraz z komentarzem wynikającym z opracowanego materiału badawczego.

- Zabawa to rodzaj kontaktów między ludźmi i przejaw ich potrzeby wspólnego przeżywania i działania.

Nie ulega wątpliwości, że zabawę można określić w ten sposób. Co prawda, w badaniu pojawiło się 9 przypadków, w których badani bawili się w samotności.

Niemniej we wszystkich 51 pozostałych dochodziło do kontaktów z innymi osobami, a co więcej, relacje te przebiegały według pewnych zasad, zgodnie z jakimś porządkiem, co pozwala wyodrębnić zabawę z innych czynności jako pewien rodzaj tychże kontaktów. Ponadto rzeczywiście, jak pisze Golka, zabawę cechują działania, w których uczestników łączą wspólne potrzeby, dążenia i chęci.

- Zabawa to działanie wyrażające wiele dylematów i przeciwieństw, które ujawnia, ale też godzi.

W badaniu nie zadano żadnych pytań o ewentualne dylematy czy przeciwności, które charakteryzowałyby zabawę. Stąd też trudno o szerszy komentarz. Niewątpliwie pewne antagonizmy można dostrzec w zabawach opartych na rywalizacji. Pojawiały się one w kategoriach zabaw ruchowych, planszowych, wirtualnych i zdecydowanie w mniejszym stopniu w zabawach z odgrywaniem ról – łącznie w prawie jednej trzeciej przypadków. Wydaje się jednak, że autor miał tu na myśli coś więcej niż tylko różne stanowiska oponentów walczących o nagrodę. Jednak tego zagadnienia więcej nie eksplorowano.

- Zabawa to działanie wolne i dobrowolne, a przy tym działanie ludzi równych, choć zależnych od innych w zainicjowaniu i przebiegu zabawy.

W zdecydowanej większości przypadków (59 z 60) badani uznali zabawę za działanie dobrowolne, w którym biorą udział bez poczucia żadnego obowiązku. Wśród wypowiedzi dotyczących przeżywanych emocji znajdowały się takie, które mówiły o poczuciu wolności. Jednak ten wątek nie był szerzej w badaniu podjęty, więc trudno go w tym miejscu rozwinąć. Podobnie poczucie równości uczestników. Nie budzi natomiast wątpliwości (w kontekście przeprowadzonych badań) ostatnia fraza powyższego stwierdzenia. O zależnościach pomiędzy uczestnikami zabawy rozmówcy mówili bardzo wiele, więc bezdyskusyjnie trzeba przyznać słuszność takiemu zastrzeżeniu.

- Zabawa to działanie posiadające własne reguły bądź stwarzające je *ad hoc*, gdzie mogą być jednak obecne elementy improwizacji, a nawet twórczości.

Czterdziestu ośmiu spośród badanych zgodziło się, że zabawy, które opisali, rządzą się pewnymi regułami, a więc co piąty z nich tych reguł nie dostrzegał. Trudno jednoznacznie stwierdzić, że owych reguł wówczas w ogóle nie ma. Być może są to właśnie ramy postępowania, które Golka nazywa tworzonymi *ad hoc*. Zdarzały się natomiast niewątpliwie przypadki, w których rozmówcy określali, w jakim trybie reguły są ustalane przez uczestników i rzeczywiście część z nich formowana była w drodze improwizacji oraz twórczych pomysłów inicjatorów zabawy. Sposób tworzenia zasad panujących w zabawie był jednak podnoszony niejako przy okazji omawiania zabawy, nie stawiano precyzyjnych pytań z tego zakresu, więc trudno w tym miejscu o szerszy komentarz.

- Zabawa to działanie autoteliczne – skierowane zasadniczo na siebie, na samo to działanie.

Pięćdziesięciu czterech badanych zgodziło się z tym twierdzeniem. Temat szerzej został omówiony we wcześniejszym fragmencie rozprawy (podrozdział 4).

- Zabawa to działanie zamykające się w określonym momencie i w danej sytuacji przestrzennej.

Odrębność czasu i miejsca zabawy od czasoprzestrzeni innych czynności została zauważona przez zdecydowaną większość badanych. Ta kwestia była już szerzej dyskutowana powyżej (podrozdział 4).

- Zabawa to działanie umowne i w pewnym sensie sztuczne.

Jest to twierdzenie dotyczące odrębności świata zabawy, jego fikcyjności w odniesieniu do „zwyčajnego życia”. Pięćdziesiąt trzy osoby w badaniu zgodziły się z tym twierdzeniem. Ten wątek również został już szeroko omówiony (podrozdział 4).

- Zabawa to działanie zazwyczaj wyodrębniające się ze sfery codzienności danego podmiotu, w tym działanie nie zawsze łatwe do wyodrębnienia z innych sfer (np. pracy) przez zewnętrznego obserwatora, gdyż to, co dla jednych ludzi jest zabawą, dla innych nią nie jest i odwrotnie.

Potwierdzenie tych słów autor niniejszej publikacji znajduje przede wszystkim w kategorii zabaw, jaką są formy parazabawowe. Wpisano tę grupę do koncepcji badawczej właśnie wskutek obawy o to, że nie każda czynność może być jednakowo interpretowana przez uczestników i przez zewnętrznego obserwatora. To, co zwykle jest traktowane jako zwykła codzienna czynność, niekiedy w subiektywnym odbiorze podmiotu wykonującego tę czynność może stanowić odejście od zwykłego życia i przeniesienie w fikcyjny, wyobrażony świat zabawy. Jak się okazało w badaniu, było to przewidywanie słuszne. Spośród omawianych 60 przypadków 11 zakwalifikowano do form parazabawowych, czyli takich, których w drodze obserwacji, być może, nie udałooby się w ogóle dostrzec. Ukazuje to mocno subiektywny charakter zabawy, co też niejednokrotnie rozmówcy wyrażali w słowach typu „dla mnie zabawą jest...”, niejako zastrzegając, że dla kogoś innego może to się nie jawić jako zabawa, lecz dla nich właśnie tak. Warto tu również wspomnieć, że choć dla wielu rozmówców zabawa stanowi odskocznnię od innych obowiązków i zajęć, i jest czymś zupełnie odrębnym, to jednak zdarzały się przypadki osób, których zainteresowania zawodowe skłaniały właśnie do podejmowania jakiegoś konkretnego rodzaju zabaw, łączenia w zabawie różnych sfer życia. Potwierdzają się zatem słowa Mariana Golki, że zabawa jest trudna do jednoznacznego oddzielenia od innych czynności i może przenikać różne obszary życia.

- Zabawa to działanie w zasadzie bezinteresowne (choć skądinąd swoiście użyteczne).

W tych słowach Golka wraca niejako do twierdzenia o autoteliczności zabawy. Dopisek zawarty w nawiasie niesie natomiast zasadniczo nowy wątek. W kontekście omawianych badań ową swoistą użyteczność należałoby sprowadzić przede wszystkim do procesu uczenia się w zabawie. Wówczas okaże się, że ujęte w tych krótkich słowach sformułowanie syntezy kardynalne dla tej rozprawy treści. Nie sposób zawrzeć w tym miejscu wszystkich zagadnień dotyczących

uczenia się w zabawie, bowiem poświęcono im już bardzo wiele stron. Toteż tutaj autor ogranicza się jedynie do stwierdzenia, że w perspektywie andragogicznej wspomniana użyteczność budzi największe zainteresowanie spośród wszystkich składników czy cech zabawy.

- Zabawa to działanie sprzyjające szeroko rozumianej socjalizacji, a nawet swoistej rekreacji, czyli odnowie sił psychicznych i fizycznych, podtrzymaniu i ożywianiu integracji społecznej czy wartości społecznych.

Socjalizujący charakter zabawy w opracowaniu wyników badań jawi się przede wszystkim z omówionym wcześniej wymiarem społecznym uczenia się. W wywiadach nie padło pytanie dotyczące bezpośrednio tego, jakie korzyści wynikają z zabawy (pytano jedynie bardziej szczegółowo o przyjęte wcześniej kategorie uczenia się), stąd kategorie rekreacji czy odnowy sił pojawiały się jedynie przy okazji innych spraw. Nie odnaleziono wszak wypowiedzi, które miałyby jakkolwiek przeczyć, że zabawa służy regeneracji sił psychicznych czy fizycznych. Trudno natomiast na podstawie zebranego materiału cokolwiek wyrokować w sprawie krzewienia wartości społecznych podczas zabawy.

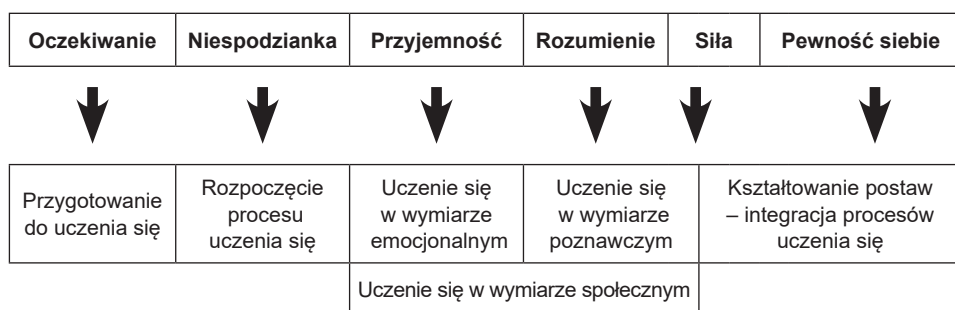
- Zabawa to działanie w dużym stopniu wyznaczone szerszym systemem kulturowym danej zbiorowości, nawiązujące do pewnych wartości i wzorów kulturowych tej zbiorowości.

Rzeczywiście, przegląd licznych opracowań dotyczących zabaw właściwych dla naszego (polskiego, europejskiego) kręgu kulturowego uwrażliwił badacza w dużym (prawdopodobnie wystarczającym) stopniu na kwestię zabawy, jej istoty, cech, właściwości i uwarunkowań. W badaniu nie pojawiły się żadne przypadki, które należałoby uznać za egzotyczne, obce kulturowo, nieznane, niezrozumiałe dla naszej cywilizacji. Kod kulturowy, którym zdają się posługiwać badani w trakcie wywiadów dotyczących ich własnych przeżyć i doświadczeń w zabawie, zdaje się przystawać do języka, którym opisywana jest zabawa w przyjętej metodologii, przy wyodrębnianiu poszczególnych elementów zabawy. Można to uznać za spójne ze sobą (opisywane za pomocą wspólnego kodu kulturowego) kolejne elementy procesu opracowania prezentowanej tu koncepcji: 1) terminologia wynika z opracowań teoretycznych – 2) przyjęte kategorie w koncepcji badawczej – 3) uzyskane dane – 4) wyniki badań. Nie wiadomo natomiast, w jakim stopniu ów kod byłby wystarczający do analizy zabaw zupełnie obcych, odmiennych kultur.

Podsumowując rozważania dotyczące wielokontekstowego ujęcia zabawy przez Mariana Golkę, można powiedzieć, że koncepcja ta przysłużyła się niniejszej monografii w tym sensie, że dała asumpt do szerokiego spojrzenia na zabawę i otwartego podejścia do tego, co zabawą jest i jak zabawa przebiega. Natomiast uzyskane wyniki z jednej strony egzemplifikują zakres treściowy przyjętej definicji, z drugiej zaś poszerzają jej kontekst o kategorię uczenia się, obecną jak dotąd w ujęciu Golki jedynie domyślnie, ukrytą wewnątrz bardziej zwięzłych sformułowań.

Poza odniesieniem się do ujęć teoretycznych bezpośrednio stanowiących kanwę przyjętych w koncepcji badawczej terminów i kategorii, warto w tym miejscu odwołać się także do innych opracowań poświęconych zabawie. Być może, zebrany materiał nie został podporządkowany poszukiwaniu związku danych empirycznych z tymi koncepcjami, niemniej swobodny charakter wypowiedzi podczas prowadzonych wywiadów sprawił, że oprócz przyjętych zmiennych daje się zaobserwować wiele kategorii nieuwzględnionych w rozdziale metodologicznym. Wszystkie te odniesienia mogą być cenną wskazówką do eksploracji w ewentualnych dalszych badaniach.

Warto w tym miejscu przypomnieć przytaczaną w pierwszych fragmentach pracy koncepcję zabawy Scotta Eberle (2014), w której autor wyróżnia sześć elementów: oczekiwanie, niespodzianka, przyjemność, rozumienie, siła, pewność siebie. Znaczącą zaletą tego ujęcia jest procesualność w pojmowaniu zabawy. Kolejne składniki zabawy następują, według autora, kolejno po sobie. Dokonany przez rozmówców opis tego, co się dzieje w zabawie, pozwala przyporządkować do kolejnych elementów zabawy komponenty uczenia się. Obrazowo zostało to przedstawione na schemacie 19.



Schemat 19. Elementy zabawy a wymiary uczenia się

Źródło: opracowanie własne, elementy zabawy przyjęte za Eberle, 2014

Zabawa zaczyna się od oczekiwania. Nie zachodzą jeszcze żadne konkretne działania, ale myśl o tym, co się wydarzy, jest już obecna wśród przyszłych bawiących się. Jak twierdzi Eberle, już tu pojawia się ciekawość, gotowość, zainteresowanie, przewidywanie. Na podstawie analizy wywiadów można stwierdzić, że jest to też etap, na którym dochodzi do pierwszych przygotowań do procesu uczenia się. Pojawia się nadzieja na to, że doświadczy się czegoś ważnego, pozna nowe miejsca czy ludzi. Badani spodziewają się, że zabawa może ich czegoś nauczyć.

W kolejnym kroku, zdaniem Eberle, rozpoczynają się już właściwe dla zabawy czynności. Autor wiąże je z ekscytacją, niespodzianką, podnieceniem. Tu też zaczyna się uczenie się. Pierwsze bodźce dochodzące ze świata zabawy pobudzają zmysły i umysł.

Następnie dochodzi do odczuwania przez bawiących się tych stanów, które niejednokrotnie są istotą zabawy: przyjemności, radości, pogody ducha, zado-

wolenia czy satysfakcji. Na pierwszy plan wysuwa się tu uczenie się w wymiarze emocjonalnym. Do uczestników zabawy dochodzą pierwsze wrażenia – zwykle silne, ekscytujące, towarzyszy im pobudzenie emocjonalne. Wraz z tym rozpoczynają się pierwsze interakcje społeczne, a co za tym idzie, uczenie się w wymiarze społecznym.

W czwartej fazie dochodzi do dopełnienia pierwszych efektów uczenia się w postaci rozumienia tego, do czego w zabawie doszło. Jak wskazuje Eberle, to wówczas kształtuje się wiedza czy umiejętności, czyli te elementy, które przyporządkowano w badaniu do wymiaru poznawczego. Analiza materiału badawczego zdaje się to potwierdzać. Aby wykształcić jakieś umiejętności, konieczna jest możliwość testowania ich w zabawie, powtarzanie, nabieranie wprawy. Podobnie przyswojenie wiedzy wymaga zastanowienia, zrozumienia. Jednocześnie wciąż zachodzą procesy społeczne, a więc nie ustaje uczenie się w tym wymiarze.

Kolejna faza, według nazewnictwa Eberle, to poczucie siły i sprawstwa, w której bawiący odznaczają się pewnymi ukształtowanymi w zabawie cechami: pomysłowością, twórczością, błyskotliwością. W kontekście uczenia się można by nazwać ten etap przejściowym, gdzie stopniowo ustaje to, co się dzieje bezpośrednio w zabawie i rozpoczyna się korzystanie z jej efektów. Zdaje się to potwierdzać materiał badawczy, w którym można znaleźć cytaty wskazujące na wyniki z zabawy rezultaty. Jest to moment wejścia w ostatnią fazę, którą Eberle nazywa postawą pewności siebie i wyróżnia w niej m.in. opanowanie, spełnienie, równowagę. Jest to jednocześnie faza integrująca wszystkie wymiary uczenia się, gdzie dochodzi do przemyśleń, refleksji, podsumowań. Z nich właśnie ma wynikać postawa, którą cechuje się bawiący – postawa przekonania o swojej wartości i pewności własnych zdolności oraz sprawności.

Oczywiście, przyjęty schemat jest pewnym uproszczeniem i nie można go traktować jako jedynego obowiązującego wzorca. Różnorodność przypadków zabawy sprawia, że bez trudu można by znaleźć rozmaite odstępstwa od tej reguły. Jeśli jednak zgodzić się na pewne uproszczenia, można dostrzec pewną regularność w wielu – czasem skrajnie odmiennych – przypadkach, którą schematycznie przedstawiono powyżej.

Przeprowadzone badania pozwalają ponadto po raz kolejny przyjrzeć się granicom semantycznym zabawy. Chodzi przede wszystkim o zbieg kategorii rozrywki i zabawy, o to, co stanowi kryterium różnicujące. Autor niniejszej rozprawy, przystępując do badania, stał na stanowisku, że zabawa jest semantycznie pojęciem węższym od rozrywki, a wyróżnia ją przede wszystkim aktywny charakter uczestnictwa (niekonieczny w rozrywce) oraz odrębność świata zabawy, jego fikcyjność i umowność (również możliwy do pominięcia w innych formach rozrywki). Jest to, oczywiście, rozróżnienie o bardzo nieprecyzyjnych granicach. Niestety, przeprowadzone badania nie przysłużyły się wyostreniu granicy pomiędzy tym, co zabawą jest, a co już nie. Przeciwnie – umocniły w przekonaniu, że jest to trudno rozpoznawalne, umowne rozróżnienie. Sami badani niejednokrotnie podczas wywiadów zastanawiali się, kluczyli, poszukiwali granic znaczeniowych zabawy z niemałym trudem. Przyjęte przez nich rozstrzygnięcia przypuszczalnie dla nich samych nie były ostateczne, bowiem podawane były nieraz z dużym wahaniem.

Duża frekwencja (11 przypadków omówionych jako wybrany przykład, zaś aż 33 deklaracje, czyli ponad połowy badanych, co do uczestniczenia) grupy zabaw oznaczonych tu jako formy parazabawowe, czyli bliskie zabawie, podobne do nich, o których przynależności do zabawy rozstrzygają w subiektywnej ocenie sami uczestnicy, potwierdza, że granica pomiędzy zabawą a rozrywką pozostaje płynna, niewyraźna, nieostra.

10.2. Teoretyzacja badanego zjawiska – kontekst teorii uczenia się

Według Knuda Illerisa (2006, s. 241) proces uczenia się łączy trzy wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny. „Połączenie to – podaje autor – obejmuje bezpośrednie i pośrednie interakcje, jakie zachodzą pomiędzy jednostką a jej środowiskiem materialnym i społecznym oraz wewnętrznym, psychicznym procesem towarzyszącym pozyskiwaniu wiedzy”. Z opracowanego materiału badawczego wynika, że uczenie się dorosłych w zabawie przebiega we wszystkich wymienionych wymiarach. Procesy te wzajemnie na siebie nachodzą i się uzupełniają.

Warto w tym miejscu powrócić do powyższej koncepcji i przypomnieć, że trzy wspomniane wymiary tworzą tzw. pole napięć. Wymiary te nie są samodzielne i nie dają się wyizolować z całości, ale pomiędzy nimi zachodzą ciągłe interakcje.

Czynnikiem motywującym do zabawy, zarówno w momencie jej planowania, rozpoczęcia, jak i przebiegu jest przyjemność, radość płynąca z zabawy. Z wymiaru emocjonalnego zatem wypływa chęć do podjęcia zabawy i aktywnego w niej uczestnictwa. Zabawa rodzi pozytywne emocje, których oczekują uczestnicy i zgodnie ze swoim zapotrzebowaniem regulują ich intensyfikację. Emocje warunkują zajście zabawy. Zabawa bez emocji nie byłaby zabawą.

Emocje płynące z zabawy mają wpływ na pozostałe dwa wymiary. W wymiarze społecznym oddziałują na innych uczestników. Oni je dostrzegają i interpretują. Często emocje udzielają się innym, choć niekiedy poczucie triumfu jednej osoby wiąże się z goryczą porażki drugiej. Jeśli jednak zabawa ma być udana, przeciwnicy podają sobie rękę, co wzbudza szacunek i rodzi nadzieje na kolejne wspólne emocjonujące zawody.

Emocje kształtują też uczenie się w wymiarze poznawczym. Dają impuls do zainteresowania, wywołują pasję, ciekawość, chęć poznania. Zabawa może przynieść wiele pożytecznej wiedzy lub umiejętności, pod warunkiem, że wysiłek z tym związany będzie stymulowany przez przyjemność, której zabawa dostarcza. Zabawa wprawia w stan aktywnego zaangażowania, dodaje energii, przez co wysiłki w zdobywaniu wiedzy stają się łatwiejsze do podjęcia.

Wymiar poznawczy wiąże się z treścią, której zabawa dostarcza. W zabawie może pojawić się nowa wiedza, np. dzięki quizom, zagadkom, turniejom, łamigłówkom. Jest to treść zabawy, wpisana w jej przebieg i charakter. W zabawie można też nauczyć się wykonywać różne czynności, np. zabawy ruchowe pozwalają nabyć sprawność, wytrzymałość, giętkość, a gry planszowe ćwiczą pamięć i umiejętność logicznego myślenia.

Wymiar poznawczy, oczywiście, bezustannie na każdym etapie zabawy koresponduje z pozostałymi wymiarami. Uzyskane w zabawie sprawności, wyćwiczone zdolności, zdobyta wiedza – cieszą, dają poczucie satysfakcji i zadowolenia. Wzmacniają optymizm, wiarę we własne siły, dodają energii do podejmowania dostarczanych przez zabawę kolejnych wyzwań. Kształtują uczenie się w wymiarze emocjonalnym poprzez dostarczanie wrażeń, które są przeżywane przez bawiącego się.

Jednocześnie wszystkie wspomniane efekty uczenia się w wymiarze poznawczym warunkują wymiar społeczny. Zarówno wiedza, jak i umiejętności zdobyte w zabawie są w tej zabawie pożytkowane, co wpływa na zachowanie innych osób. Uzyskane informacje, kiedy się nimi podzielić ze współuczestnikami zabawy, przysparzają nowych tematów do rozmów, rozważań, zajmowania stanowisk. Wykorzystanie umiejętności wpływa na budowanie relacji między osobami biorącymi udział w zabawie.

W wymiarze społecznym zabawa dostarcza bodźców do zaistnienia i rozwijania interakcji między uczestnikami. Zabawa jest czynnością, aktywnością, rodzajem relacji między nimi. Wchodzą oni w pewne role, role bawiących się, role graczy, role sędziów, role kibiców, role inicjatorów czy organizatorów zabawy. Aby pełnić owe role, konieczne jest zawiązanie się więzi między uczestnikami, nie można bowiem być graczem bez przeciwnika, kibicem bez swojego faworyta itd. Między biorącymi udział w zabawie osobami dochodzi do bezustannych aktów komunikacyjnych, które nie tylko ożywiają zabawę, lecz także stanowią niejednokrotnie jej zasadniczy, fundamentalny element.

Relacje, jakie zachodzą wśród bawiących się, rzutują na wymiar poznawczy. Jak wynika z badań, niejednokrotnie najważniejszą wiedzą, jaką wynoszą badani dorośli z zabawy, jest wiedza o innych osobach, o tym, jak się zachowują, jakimi cechami w relacjach interpersonalnych się odznaczają. Zabawa umożliwia poznanie innych, nie pozwala na zbyt skrzętne zatajanie skrywanych cech, gdyż stawiając bawiących się w rozmaitych, spontanicznie wykreowanych sytuacjach, zmusza ich do ukazania swojego prawdziwego oblicza.

Interakcje między uczestnikami zabawy jednocześnie wpływają na emocje, jakich oni doświadczają. Bawiącym się nie jest obojętna jakość budowanych relacji. Atmosfera zabawy sprzyja nawiązywaniu się sympatii i przyjaźni. Poprzez bezustanne eksperymentowanie, wcielanie się w fikcyjne role, uczestnicy zabaw mogą doświadczyć przeżyć, których nie dane im było poznać w innych dziedzinach życia.

Trójwymiarowy model uczenia się bardzo dobrze spełnił swoje zadanie ramy interpretacyjnej w przeprowadzonym badaniu, bowiem pozwolił uwzględnić uczenie się o charakterze poznawczym, emocjonalnym i społecznym, wywołał wiele zmiennych, które okazały się obecne w badaniu, nie pozwolił na utratę żadnych charakterystyk cennych dla osoby chcącej rozpoznać proces uczenia się dorosłych w zabawie. Z drugiej strony, badania pozwoliły na wartościową – w mniemaniu autora – egzemplifikację procesów opisywanych przez wspomnianą teorię. Ukazały, jak przebiega uczenie się dorosłych w zabawie w kontekście wymiaru poznawczego, emocjonalnego i społecznego.

Warto w tym miejscu odnieść się także do innych teorii uczenia się dorosłych, które nie stały się ramą interpretacyjną dla opracowania uzyskanych wyników badań. Ich znaczenie dla rozumienia uczenia się dorosłych w zabawie odnotowano jednak wcześniej (zob. rozdział IV), gdyż wnoszą one dodatkowe przemyślenia o charakterze teoretycznym.

Wyniki badań nad uczeniem się w wymiarze społecznym skłaniają do przyjrzenia się im z perspektywy teorii uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba (2005). Cykliczny charakter interakcji zachodzących między uczestnikami niektórych gier, których treścią jest uczenie się, pozwala na próbę wpisania kategorii pojawiających się w zabawie w cykl zarejestrowany przez wspomnianego autora w postaci schematu, który był już ilustrowany na stronach tej rozprawy. Poniżej znajduje się propozycja odniesienia zebranych wyników do nadmienionej koncepcji (patrz schemat 20).



Schemat 20. Cykl Kolba w kontekście gry

Źródło: opracowanie własne, inspirowane przez: Kolb, Kolb, 2005, s. 195; 2012, s. 1217

Analiza wywiadów pozwala przypuszczać, że konstrukcja zaprezentowanego schematu jest przynajmniej w niektórych przypadkach zasadna. Gra ma charakter ciągłej interakcji powtarzającej się w kolejnych ruchach. Na początku rozgrywki gracz eksperymentuje, próbuje różnych możliwych wariantów. Kiedy zdecyduje się na jakiś jeden wybrany, stosuje go w grze przeciwko swojemu oponentowi, a następnie sprawdza jego skuteczność. Ocenia, na ile zagranie dostarczyło spodziewanych rezultatów. Dokonawszy oceny, dysponuje wiedzą o tym zagranie i próbuje ją zestawić z informacjami już wcześniej posiadanymi. Tworzy się nowe spektrum zagrań, które można po raz kolejny poddać testowaniu. Ponieważ wartość poszczególnych zagrań może maleć na skutek tego, że rywal w grze stosuje podobne zabiegi, by rozwinąć swój repertuar zagrywek, można uznać, że powyższy schemat mógłby przybrać kształt nie tylko cyklu, ale spirali owiniętej wokół wciąż wznoszącej się osi pionowej, ponieważ gra wymaga „wspinania się” na coraz wyższy poziom zagrań.

Opracowania dotyczące uczenia się, autorstwa Davida Kolba, oprócz wspomnianego modelu uczenia się przez doświadczenie wnoszą ważną kategorię przestrzeni ludycznej i ludycznej przestrzeni uczenia się. Wnioski co do formowania się w zabawie przestrzeni ludycznej w przypadkach opracowanych w badaniu zostały szerzej omówione w podrozdziale 4, opisującym charakterystykę zabawy, we fragmencie dotyczącym odrębności miejsca. Dlatego nie będą tu już powtarzane. Pozostaje jednak pytanie, czy na podstawie zebranych wyników można wnioskować o istnieniu ludycznej przestrzeni uczenia się w zabawach zaprezentowanych w badaniu. Wydaje się, że tak. Wynika to przede wszystkim z tego, że w zabawie, co wykazano po wielokroć, dochodzi do uczenia się i to właśnie zabawa dostarcza warunków oraz treści do tego uczenia się. Przestrzeń zabawy zawiera zatem w sobie pewną podprzestrzeń, która obejmuje zachodzące w zabawie procesy edukacyjne. Ta podprzestrzeń nie odnosi się do wszystkich osób biorących udział w zabawie i jest nieco efemeryczna, gdyż przeplata się z innymi działaniami podjętymi w zabawie, a swoją obecność może poświadczyć nie raz zwiększonym, innym razem znów mniejszym zaangażowaniem uczestników w uczenie się.

Ostatnim odniesieniem teoretycznym, które zostanie uwzględnione, są kategorie uczenia się formalnego, pozaformalnego oraz nieformalnego (Jarvis, 2009, za: Muszyński, 2014). Jak to zostało omówione w rozdziale III, w podrozdziale poświęconym teoriom andragogicznym, każdy z tych typów uczenia się może zachodzić planowo lub incydentalnie. Dało to sześć pól semantycznych powstałych na skutek skrzyżowania tych dwóch podziałów.

Przeprowadzone badania w pełni potwierdziły przypuszczenie, że niesformalizowany charakter zabaw sprawi, iż o uczeniu się dorosłych w zabawie będzie można mówić prawie wyłącznie w odniesieniu do uczenia się nieformalnego. Tylko dwa przypadki zabaw opisanych w zebranych materiałach można by przypisać do kategorii uczenia się pozaformalnego (a i te z pewnymi zastrzeżeniami), żaden za to nie dotyczył uczenia się formalnego. Zabawa, choć świetnie nadaje się do wpisania w system kształcenia formalnego, to jednak w życiu współczesnych dorosłych ma znacznie większą frekwencję w życiu codziennym niż w pracy, szkole czy innych instytucjach kształcenia dla dorosłych. Tym samym prezentowana publikacja włącza się w nurt badań nad uczeniem się nieformalnym dorosłych, które jest obecnie coraz częściej zauważane i cieszy się coraz większym zainteresowaniem andragogów.

Dużo mniej jednorodne wyniki otrzymano w kontekście rozróżnienia na uczenie się planowane i incydentalne. Jak wskazano w przyjętej typologii badanego zjawiska, planowość uczenia się w zabawie występuje w zauważalnej części przypadków. Są osoby wyrażające zainteresowanie pozyskiwaniem nowej, wiedzy, umiejętności, rozwijających doświadczeń, budowaniem siatki społecznych kontaktów podczas zabawy i gotowe ukierunkować swoje działania na te korzyści. Można zatem uznać, że uczenie się dorosłych w zabawie ma prawie wyłącznie nieformalny charakter, z tym że może on być w mniejszym lub większym stopniu planowany.

11. Postulaty andragogiczne

Jednym z najważniejszych wniosków z przeprowadzonych badań jest to, że w zabawie dorosłych zachodzi proces uczenia się. Efekty tego uczenia się przynależą do wielu obszarów, bowiem występują w wymiarze poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Z tego wynika, że chcąc tworzyć warunki do uczenia się dorosłych, można wykorzystać zabawę.

Zabawa otwiera drogę do wielu interakcji pomiędzy uczestnikami, będących okazją do uczenia się. Wydaje się, że najwyraźniej zarysowują się jego efekty w grach. Są wówczas łatwiejsze do sprecyzowania, bardziej mierzalne. Można uznać za zasadne wzbogacanie edukacji dorosłych, zorganizowanej w różnych ośrodkach kształcenia, szkołach, uniwersytetach i innych miejscach, o metody wykorzystujące zabawy, a zwłaszcza gry. Edukacja w takich warunkach przebiega dynamicznie, z przyjemnością, z dużym zaangażowaniem uczestników.

W badaniu zaobserwowano stosunkowo niski poziom kompetencji związanych z uczeniem się w wymiarze emocjonalnym. O ile wypowiedzi badanych dotyczące zjawisk zaobserwowanych w świecie społecznym, a także w odniesieniu do nabywanej w zabawie wiedzy czy umiejętności są stosunkowo bogate w opisy i zapamiętane przykłady, o tyle konstatacje na temat przeżywanych stanów emocjonalnych są relatywnie oszczędne w słowa, opisy, uzasadnienia czy egemplifikacje. Tymczasem zabawa wywołuje emocje silne, różnorodne, więc wydawałoby się, że ten wymiar uczenia się powinien zaowocować znacznie donioślejszymi efektami. Najwyraźniej brakuje badanym osobom – a być może jest to niedostatek, który dotyczy także i innych osób dorosłych – wprawy w analizowaniu tego, co czują, jak emocje wywołane zabawą się kształtują, jak się zmieniają, jakiej nabierają dynamiki, jak korespondują z emocjami innych osób oraz tego, co mogą czuć ich towarzysze zabawy, co świadczy o ich emocjach i jak można je kształtować oraz wyrażać. Dlatego zaleca się taką organizację zabaw, w której uwzględniono by miejsce, najlepiej po zabawie, na rekapitulację emocji, uczuć przeżywanych przez uczestników w formie wspólnych dyskusji.

Motyw podsumowania tego, co zaszło w zabawie wydaje się okazją do wzmocnienia efektów uczenia się, a także ich silniejszego uświadomienia nie tylko w kontekście emocji. Również w innych wymiarach może przynieść pozytywne skutki. Jest to szansa na wartościowanie swoich doświadczeń w zabawie, poznania odpowiedzi na pytanie, czy oprócz przyjemności, radości uczestnik zyskał coś więcej. Autor nie apeluje tu bynajmniej, by zabawę przekształcić w metodę samokształcenia, bo niekiedy beztroska, niczym nieskrępowana igraszka jest bardziej potrzebna niż zorientowana na uczenie się, zorganizowana ludyczna aktywność. Wydaje się jednak korzystne, jeśli decyzja o tym, jak podchodzić do swoich zabaw, jak je organizować, jest podejmowana z pełną świadomością jej konsekwencji.

Zakończenie

Zagadnienie uczenia się dorosłych w zabawie łączy wiedzę z dwóch obszarów. Pierwszy dotyczy rozpoznania ludzycznej sfery aktywności człowieka dorosłego. Dotyka problemu znaczenia zabawy, jej charakterystyki, form, które na tle przeobrażeń społecznych i kulturowych zyskują coraz to nowsze oblicze. Drugi z obszarów obejmuje problematykę uczenia się dorosłych – w kontekście omawianego tematu chodzi tu przede wszystkim o uczenie się nieformalne. Uczenie się może przebiegać w różnych wymiarach. Zagadnienia zarówno zabawy dorosłych, jak i uczenia się dorosłych stanowią niezwykle obszerne pod względem możliwości poznania zjawiska. Mają one charakter wielowątkowy, wieloaspektowy, przebiegają na różnych płaszczyznach i, co ważne, łączą się oraz przeplatają z wieloma innymi aspektami życia ludzkiego.

Na styku tych dwóch zjawisk – zabawy dorosłych i uczenia się dorosłych – sytuuje się problematyka zawarta na kartach niniejszej rozprawy: uczenie się dorosłych w zabawie. Zarówno przegląd literatury, jak i wyniki opisanych badań utwierdzają w przekonaniu, że jest to zagadnienie również niezwykle bogate pod względem treściowym. Zabawa aktywuje procesy uczenia się, może im sprzyjać. Uczenie się w zabawie, jak dowodzą wyniki przeprowadzonych badań, przebiega zarówno w odniesieniu do wymiaru poznawczego, emocjonalnego, jak i społecznego.

Przedstawiona w ostatnim rozdziale analiza pozwala na wstępne rozpoznanie zasygnalizowanych wyżej zagadnień. Niewątpliwie nie stanowi wyczerpującego kompendium wiedzy o uczeniu się dorosłych w zabawie, a jedynie można ją traktować jako niewielki krok naprzód w rozpoznaniu tej tematyki. Zdaniem autora, można ją uznać za narzędzie otwierające pewne wątki, pozwalające na poszerzenie dotychczasowych perspektyw badawczych w zakresie uczenia się dorosłych w zabawie.

Współczesny rozwój nauki, w tym andragogika, dostarcza wielu użytecznych teorii, które wzbogacają wiedzę o uczeniu się dorosłych. Obecnie nasila się naukowy namysł nad pozainstytucjonalną edukacją i uczeniem się dorosłych. Za tym stanem nie nadąża wciąż będąca we wczesnej fazie rozwoju empiria. Większość dotąd prowadzonych badań andragogicznych wiąże się ze sformalizowaną sferą edukacji człowieka. Choć, oczywiście, trzeba odnotować, że w ostatnich latach coraz więcej badań dotyczy również sfery niesformalizowanej (np. Gutowska-Ciołek, 2012). W nadziei autora prezentowana monografia

również wpisze się w ten nurt i przyczyni się do lepszego rozpoznania uczenia się dorosłych, zwłaszcza w zakresie uczenia się nieformalnego.

Wyniki badań dają asumpt do bardzo ciekawych i zajmujących rozważań. A wciąż zmieniająca się rzeczywistość w zakresie ludycznej sfery życia człowieka niewątpliwie stale będzie dostarczać kolejnych inspiracji naukowych i badawczych.

Bibliografia

- Aarseth E., 2010, *Badanie zabawy: metodologia analizy gier*, [w:] M. Filiciak (red.), *Światy z pikseli. Antologia studiów nad grami komputerowymi*, Warszawa, Wydawnictwo SWPS Academica.
- Adamowska L., 1998a, *Animacyjna rola zabawy*, [w:] E. Kędzior (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy: wybór tekstów drukowanych w „Kropli” w latach 1992–1994*, Lublin, Wydawnictwo KLANZA.
- Adamowska L., 1998b, *O rodzajach zabaw*, [w:] E. Kędzior (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy: wybór tekstów drukowanych w „Kropli” w latach 1992–1994*, Lublin, Wydawnictwo KLANZA.
- Adcock A., Van Eck R., 2012, *Adaptive game-based learning*, [w:] N. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer US.
- Andrews M., 2012, *Exploring Play for Early Childhood Studies*, London, SAGE Publications Ltd.
- Arnab S., Berta R., Earp J., de Freitas S., Popescu M., Romero M., Stanescu I., Usart M., 2012, *Framing the adoption of serious games in formal education*, „Electronic Journal of e-Learning”, no. 2, s. 159–171.
- Arystoteles, 2005, *Polityka*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Babbie E., 2004, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Balcerak A., Woźniak J., 2014, *Szkoleniowe metody symulacyjne*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Banaszkiewicz M., 2012, *Zabawa – i co z tego wynika?*, [w:] R. Kantor, T. Paleczny, M. Banaszkiewicz (red.), *Kultura zabawy*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Baran Z., 1997, *Filozoficzne spojrzenie na zabawę dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 7, s. 387–391.
- Baran Z., 1999, *Potencjał semantyczny słowa „zabawa” w języku polskim na tle indoeuropejskiej leksyki dotyczącej zabawy*, [w:] M. Kielar-Turska, B. Muchacka (red.), *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „AGAT-PRINT”.
- Barber B., 2009, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*, Warszawa, Muza.
- Barwińska D., 2009, *Uczenie formalne i incydentalne w procesie całościowego uczenia się dorosłych*, [w:] M. Pakuła, A. Dudak (red.), *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Baum H., 2002, *Odkrywamy na nowo zabawy z czasów naszych babć*, Kielce, Wydawnictwo Jedność.
- Berne E., 2000, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Birch A., 2005, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Biuletyn Statystyczny Województwa Łódzkiego*, 2013, I kwartał, Łódź, Urząd Statystyczny w Łodzi.
- Białock H., 1975, *Statystyka dla socjologów*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Blanchard E., Frasson C., Lajoie S., 2012, *Learning with games*, [w:] N. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer US.
- Bobrowska-Nowak W., 1983, *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bogusz A., 1997, *Sport w Łodzi wielonarodowej. Zarys dziejów (do 1939 roku)*, [w:] P. Samuś (red.), *Polacy – Niemcy – Żydzi w Łodzi w XIX–XX wieku. Sąsiedzi dalecy i bliscy*, Łódź, Wydawnictwo Ibidem.

- Bomba R., 2014, *Gry komputerowe w perspektywie antropologii codzienności*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Botturi L., Loh Ch., 2008, *Once upon a game: Rediscovering the roots of games in education*, [w:] Ch. Miller (ed.), *Games: Purpose and potential in education*, Springer Science + Business Media.
- Bowden A., Lewthwaite N., 2013, *Okrągły rok zabaw. Kalendarz zajęć grupowych dla seniorów – scenariusze na każdy tydzień roku do zastosowania w domach opieki i klubach seniora*, Warszawa, Fraszka Edukacyjna.
- Bron A., 2002, *Nowe perspektywy kształcenia dorosłych*, [w:] H. Bednarczyk (red.), *Edukacja dorosłych – służba społeczna*, Warszawa–Radom, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP – Instytut Technologii Eksploatacji.
- Bronikowski M., Muszkieta R., 2000, *Zabawy i gry ruchowe w szkolnym wychowaniu fizycznym*, Poznań, Akademia Wychowania Fizycznego im. E. Piaseckiego w Poznaniu.
- Bronikowski M., Śleboda R., Bronikowska M., Janowska M., 2007, *Wychowanie fizyczne poprzez gry i zabawy ruchowe*, Poznań, Akademia Wychowania Fizycznego im. E. Piaseckiego w Poznaniu.
- Brzezińska A., 2005, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bubczyk R., 2005, *Szachy i rycerze. O grach planszowych w angielskiej kulturze wyższej późniejszego średniowiecza*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Buda S., 2011, *Nowy Człowiek i Media – techniki Role Play jako sposób przeżywania rzeczywistości zapośredniczonej*, [w:] E. Rodziewicz, M. Cackowska (red.), *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Cailliois R., 1974, *Żywioł i ład*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Cailliois R., 1997, *Gry i ludzie*, Warszawa, Volumen.
- Chabior A., 2008, *Z badań nad aktywnością seniorów – doświadczenia polskie i niemieckie*, [w:] A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna kulturalna i oświatowa seniorów*, Bielsko-Biała, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.
- Cibor R., 2009, *Patologia zabawy*, [w:] J. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cieślarek P., 2012, *Tyrania przyjemności. Współczesna kultura w niewoli rozrywki*, [w:] R. Kantor, T. Paleczny, M. Banaszkiewicz (red.), *Kultura zabawy*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Combs J., 2011, *Świat zabaw: narodziny nowego wieku ludycznego*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Creswell J., 2013, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czerniawska O., 1987a, *Czy i kiedy uczący się dorośli uczą się?*, [w:] *Uczący się dorośli w świetle badań. Materiały konferencyjne 28–29 września 1987*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Czerniawska O., 1987b, *Dorówność między socjalizacją a wychowaniem*, „Oświata Dorosłych”, nr 9, s. 518–524.
- Czerniawska O., 1996, *Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Radom, Instytut Technologii Eksploatacji.
- Czerniawska O., 2004, *Dylematy andragogiki. Między nauczaniem, uczeniem się a autoedukacją*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Czub T., 1995, *Proces bawienia się i jego właściwości terapeutyczne*, [w:] A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomska, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Warszawa, Zys i S-ka.
- D’Angour A., 2013, *Plato and Play. Taking Education Seriously in Ancient Greece*, „American Journey of Play”, no. 3, s. 293–307.
- Dahya N., 2012, *Learning at play*, [w:] N. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer US.
- Dawid J., 1932, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Demetrio D., 1999, *Zabawa na tle życia. Gra autobiograficzna w edukacji dorosłych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Demetrio D., 2006, *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 3, *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

- Dewey J., 1988, *Jak myślimy?*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dobroczyński B., 2005, *Gry i zabawy człowieka dorosłego w świecie popkultury: poglądy Rogera Caillois – pół wieku później*, [w:] A. Galdowa (red.), *Psychologiczne i egzystencjalne problemy człowieka dorosłego*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dorożyńska A., Dorożyński T., Karasiński E., Midera A., 2004, *Przesłanki rozwoju Łodzi jako ośrodka przemysłowego i centrum handlu międzynarodowego*, Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- Dubas E., 2001a, *Dorosłość w perspektywie dojrzałości*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi”, nr 3 (16), s. 17–27.
- Dubas E., 2001b, *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej do dorosłości subiektywnej*, [w:] E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki – poszukiwania – fascynacje*, Toruń, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Dubas E., 2004, *Podstawowa kategoria andragogiczna „dorosłość” i jej aksjologiczny kontekst*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dubas E., 2005a, *Andragogiczne poszukiwania rozumienia dorosłości*, [w:] E. Dubas (red.), *Człowiek dorosły – istota (nie)znana?*, Łódź–Płock, Szkoła Wyższa im. P. Włodkowica w Płocku, Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Dubas E., 2005b, *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie – czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka*, [w:] M. Podgórný (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dubas E., 2009, *Etapy dorosłości i proces kształcenia*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*, Bielsko-Biała–Zakopane, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.
- Dymara B., 2009a, *O kształtowaniu kultury zabawy*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dymara B., 2009b, *Wstęp*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dymara B., 2009c, *Żywiół i radość zabawy, czyli o zagubionych wartościach ludycznej edukacji*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dyner W., 1983, *Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Eberle S., 2014, *The Elements of Play. Toward a Philosophy and a Definition of Play*, „American Journal of Play”, no. 2, s. 214–233.
- Elkonin D., 1984, *Psychologia zabawy*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Erikson E., 1995, *Zabawa i aktualność*, [w:] A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Warszawa, Zys i S-ka.
- Erikson E., 2000, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
- Fabricatore C., Lopez X., 2012, *Sustainability Learning through Gaming: An Exploratory Study*, „Electronic Journal of e-Learning”, no. 2, s. 209–222.
- Flanagan M., 2010, *Kultura zabawy*, [w:] M. Filiciak (red.), *Światy z pikseli. Antologia studiów nad grami komputerowymi*, Warszawa, Wydawnictwo SWPS Academica.
- Frasca G., 2010, *Ludolodzy też kochają opowiadania – notatki na temat sporu, który nigdy nie miał miejsca*, [w:] M. Filiciak (red.), *Światy z pikseli. Antologia studiów nad grami komputerowymi*, Warszawa, Wydawnictwo SWPS Academica.
- Furedi F., 2008, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualści?*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gajda J., 2009, *Antropologia kulturowa. Kultura obyczajowa początku XXI wieku*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Galińska E., 2007, *Odgrywana postać a własne „ja” graczy RPG*, [w:] A. Surdyk, J. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium tekst i rytuał*, t. 1, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Gierszewski D., 2010, *Nieformalne uczenie się w procesie całonocnej edukacji – w kontekście niemieckiej debaty*, [w:] A. Fabiś, A. Stopińska-Pająk (red.), *Uczący się dorośli w zmieniającym się świecie*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała.

- Gispert C., 2014, *Wielki podręcznik dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych. Teoria i scenariusze zabaw*, Kielce, Wydawnictwo Jedność.
- Glönnegger E., 1997, *Leksykon gier planszowych*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Kalliope”.
- Golka M., 2004a, *Pojmowanie zabawy*, [w:] J. Grad, H. Mamzer (red.), *Karnawalizacja. Tendencje ludyczne w kulturze współczesnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Golka M., 2004b, *Społeczno-kulturowe oddziaływanie zabawy*, [w:] J. Grad, H. Mamzer (red.), *Ludyczny wymiar kultury*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Golka M., 2007a, *Czy koniec „człowieka zabawy”?*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 3–26.
- Golka M., 2007b, *Ucieczka od zabawy?*, [w:] A. Surdyk, J. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium tekst i rytuał*, t. 1, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Górska R., 2012, „Praktyczny charakter” kompetencji emocjonalnej dorosłych, „Rocznik Andragogiczny”, s. 154–169.
- Grabowski M., 2001, *Zabawa jako podstawowa forma aktywizacji dziecka w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 2–3, s. 5–16.
- Grad J., 1997, *Zabawa – analiza pojęć i koncepcji*, „Zabawy i Zabawki”, nr 1–2, s. 7–18.
- Grad J., 2006, *Aktywność ludyczna jako potrzeba kulturowa*, „Zabawy i Zabawki”, nr 1–4, s. 9–20.
- Grelewski M., Radojčić V., 2010, *Gry miejskie, jako narzędzie edukacji regionalnej na przykładzie gry ŁódźBój*, „Geografia w Szkole”, nr 4, s. 58–63.
- Grotowska-Leder J., 2010, *Problemy łodzian w perspektywie badań nad jakością życia*, [w:] P. Szukałski (red.), *Społeczno-demograficzne wyzwania stojące przed Łodzią i województwem łódzkim*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gutowska-Ciołek A., 2012, *Uczenie się dorosłych w sytuacji przyjaźni – perspektywa andragogiczna*, Łódź, niepublikowana rozprawa doktorska.
- Gwizdak A., 2009, *Zabawa w pedagogice Aleksandra Kamińskiego*, [w:] J. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Halicka M., Halicki J., 2008, *Czas wolny i aktywność społeczna ludzi starszych na Podlasiu*, [w:] A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna kulturalna i oświatowa seniorów*, Bielsko-Biała, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.
- Hathway N., Jacobs B., Kinsman A., Perryman N., Sutcliffe J., 2000, *Encyklopedia gier*, Warszawa, Muza.
- Hemmerling W., 1984, *Zabawy w nauczaniu początkowym*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Henricks T., 2008, *The Nature of Play. An Overview*, „American Journal of Play”, no. 2, s. 157–180.
- Henricks T., 2010, *Caillou's "Man, Play and Games". An appreciation and evaluation*, „American Journal of Play”, no. 2, s. 157–185.
- Henricks T., 2014, *Play as self-realization. Toward a general theory of play*, „American Journal of Play”, nr 2, s. 190–213.
- Hense J., Mandl H., 2012, *Learning in or with games? Quality criteria for digital learning games from the perspectives of learning, emotion, and motivation theory*, artykuł prezentowany na konferencji International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA), Madryt, 19–21.10.2012.
- Hessen S., 1997, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa, Czytelnik.
- Hurllock E., 1985, *Rozwój dziecka*, t. 2, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Illeris K., 2003, *Towards a contemporary and comprehensive theory of learning*, „International Journal of Lifelong Education”, no. 4, s. 396–406.
- Illeris K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Illeris K., 2009, *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1, s. 85–96.
- Illeris K., 2012, *Comprehensive Learning*, [w:] N. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer US.

- Illeris K., 2015, *The development of a comprehensive and coherent theory of learning*, "European Journal of Education", no. 1, s. 29–40.
- Jakubowski W., 2014, *Media i kultura popularna jako obszar studiów nad edukacją*, „Studia Edukacyjne”, nr 30, s. 91–108.
- Jałowicki B., 2005, *Przestrzeń ludyczna – nowe obszary metropolii*, „Studia Regionalne i Lokalne”, nr 3, s. 5–19.
- Janukowicz M., 1999, *Siła zabawy*, [w:] M. Kielar-Turska, B. Muchacka (red.), *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „AGAT-PRINT”.
- Jarvis P., 2012, *Osobowe uczenie się: uczenie się w działaniu*, [w:] W. Jakubowski (red.), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jarvis P., 2015, *Learning expertise in practice: Implications for learning theory*, "Studies in the Education of Adults", no. 1, s. 81–94.
- Jąder M., 2009, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kabacińska K., 2007, *Zabawy i zabawki dziecięce w osiemnastowiecznej Polsce*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Kaczmarek U., *Pedagogika zabawy – nowy styl wychowania*, „Zabawy i Zabawki”, nr 4, s. 5–13.
- Kamiński A., 1948, *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Kamiński A., 1960, *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kamiński A., 1965, *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kamiński A., 1982, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kamiński T., 2014, *Dlaczego studenci nie grają w gry? Zastosowanie gier w edukacji dorosłych na przykładzie nauczania zarządzania projektami*, „Homo Ludens”, nr 1, s. 109–118.
- Kant I., 1999, *O pedagogice*, Łódź, Dajdasz.
- Kant I., 2004, *Krytyka władzy sądzenia*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kantor R., 1998, *Człowiek – kultura – zabawa. O socjalizacyjnych i pacyfikacyjnych funkcjach zabawy*, „Zabawy i Zabawki”, nr 3, s. 29–35.
- Kantor R., 1999, *Uniwersalizm i partykularyzm zabawy. Spojrzenie etnologa*, „Zabawy i Zabawki”, nr 1–4, s. 11–23.
- Kantor R., 2006, *Zabawa w społeczeństwie konsumpcyjnym*, „Zabawy i Zabawki”, nr 1–4, s. 75–81.
- Kantor R., 2010, *Zabawy i zabawki w świetle antropologicznej koncepcji człowieka*, [w:] D. Żołędź-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, Poznań, Wydawnictwo Rys.
- Kantor R., 2011, *Spółczesność konsumpcji zabawy. Przypadek polski*, [w:] R. Kantor, T. Paleczny, M. Banaszkiewicz (red.), *Wąż w raju. Zabawa w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kantor R., 2012, *Kultura konsumpcji zabawy. Kilka refleksji*, [w:] R. Kantor, T. Paleczny, M. Banaszkiewicz (red.), *Kultura zabawy*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kapica G., 2003, *Zabawa zwiastunem kreatywności*, „Życie Szkoły”, nr 4, s. 195–201.
- Kapica G., 2006, *Zabawa. W niej jest ukryty skarb. Aktualne konteksty edukacyjne*, [w:] S. Włoch (red.), *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kargul J., 1987, *Co to znaczy uczyć się dorosły?*, [w:] *Uczący się dorosły w świetle badań. Materiały konferencyjne 28–29 września 1987*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kargul J., 2001, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.
- Kargul J., 2007, *Od nauczania dorosłych do całościowego uczenia się*, [w:] T. Aleksander (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Karpowicz S., 1965, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

- Kielar-Turska M., 2005, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, *Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska M., 2008, *Zobaczyć więcej niż widać. Dziecko wobec zabawy dramatycznej i widowiska teatralnego*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 2, s. 5–13.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., 2005, *Wczesne dzieciństwo*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, *Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- King D., 2003, *Gry planszowe i karciane. Od tryktraka do pokera*, Wrocław, Larousse.
- Kirby A., 2011, *Gry szkoleniowe. Materiały dla trenerów*, Warszawa, ABC a Wolters Kluwer business.
- Kluz W., 2009, *Gry komputerowe w życiu dziecka – korzyści i zagrożenia*, [w:] J. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludzkiej edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Knowles M., Holton III E., Swanson R., 2009, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kolb A., Kolb D., 2005, *Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education*, „Academy of Management Learning & Education”, no. 2, s. 193–212.
- Kolb A., Kolb D., 2010, *Learning to play, playing to learn. A case study of a ludic learning space*, „Journal of Organizational Change Management”, no. 1, s. 26–50.
- Kolb A., Kolb D., 2012, *Experiential learning theory*, [w:] N. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer US.
- Komeński J., 1956, *Wielka dydaktyka*, Wrocław, Zakład im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Konarzewski K., 2000, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kossowska M., Sołtyńska I., 2011, *Budowanie zespołu. Materiały szkoleniowe – ćwiczenia, formularze, wskazówki dla prowadzącego*, Warszawa, ABC a Wolters Kluwer business.
- Kot S., 1934, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Lwów, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Kowalik S., 2002, *Rozwój społeczny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, *Rozwój funkcji psychicznych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalski W., 2008, *Łodzi dawnej lamus*, Łódź, WIST.
- Kozak A., Łaguna M., 2009, *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędny trenera*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kozielecki J., 1970, *Konflikt, teoria gier i psychologia*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Krawczyk S., 2012, *Gry fabularne w polskich badaniach psychologicznych w latach 2001–2008*, „Homo Ludens”, nr 1, s. 109–118.
- Krawczyk Z., 1999, *Antynomie zabawy i pracy*, [w:] T. Staniszewski (red.), *Zabawy i gry ruchowe – teoria i metodyka*, Warszawa, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego.
- Król R., 2007, *Efektywność gier dydaktycznych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Król-Zielińska M., Bronikowski M., 2008, *Zabawy i gry ruchowe*, [w:] M. Bronikowski (red.), *Metodyka wychowania fizycznego w reformowanej szkole*, cz. 1, Poznań, Wydawnictwo eMPI².
- Kruszewski K., 2004, *Gry dydaktyczne*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kunowski S., 1997, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kupisiewicz Cz., 2005, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kurantowicz E., 2007, *O uczących się społecznościach: wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kurantowicz E., 2012, *O społecznym uczeniu się we współczesnym dyskursie andragogicznym. Wątpliwości zebrane*, [w:] M. Olejarz (red.), *Dyskursy młodych andragogów*, t. 13, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kurantowicz E., Nizińska A., 2012, *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Kvale S., 2004, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok, Trans Humana.
- Kwieciński Z., Sliwerski B. (red.), 2009, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwilecka M., Brożek Z., 2007, *Bezpośrednie funkcje rekreacji*, Warszawa, AlmaMer Wyższa Szkoła Ekonomiczna.
- Kwintylian, 1951, *Kształcenie mówcy. Księgi I, II i X*, Wrocław, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
- Lewińska T., 1997, *Zabawki najstarsze*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 7, s. 391–400.
- Lipoński W., 2002, *Stan polskiej wiedzy antropologicznej o zabawie w zderzeniu z jej anglosaskimi ujęciami teoretycznymi*, [w:] Z. Dziubiński (red.), *Antropologia sportu*, Warszawa, Salezjańska Organizacja Sportowa RP.
- Lipoński W., 2004, *Rochwist i palant. Studium etnologiczne dawnych polskich sportów i gier ruchowych na tle tradycji europejskiej*, Poznań, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego.
- Lisowska J., 2006, *Rekreacja ruchowa osób dorosłych*, [w:] A. Dąbrowski (red.), *Zarys teorii rekreacji ruchowej*, Warszawa, AlmaMer Wyższa Szkoła Ekonomiczna.
- Livingstone D. W., 1999, *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*, „WALL Working Paper”, no. 10, s. 1–21.
- Locke J., 2002, *Myśli o wychowaniu*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lubryczyńska K., 2007, *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce*, [w:] A. Fabiś (red.), *Instytucjonalne wsparcie seniorów – rozwiązania polskie i zagraniczne*, Bielsko-Biała, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.
- Ludian M., Wójcik I., 2010, *O pedagogice zabawy w aspekcie praktycznym*, [w:] E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *O metodzie KLANZY*, Lublin, Wydawnictwo KLANZA.
- Łaciak B., 2009, *Przyjemności i rozrywki jako wymiar współczesnej polskiej codzienności*, [w:] M. Bogunia-Borowska, *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Łaniec J., 1999, *Elementy statystyki dla pedagogów*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Łączyński M., 2011, *Gry szkoleniowe w nauczaniu dorosłych. Metoda i zastosowanie na przykładzie gry komunikacyjno-decyzyjnej „MaxCom”*, „Homo Ludens”, nr 1, s. 71–79.
- Łobocki M., 2000, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki M., 2009, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maciejewska-Mroczek E., 2012, *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*, Kraków, Universitas.
- Majchrzak K., 2013, *Gra miejska „Studenci UMK wobec miejsc (nie)pamięci”*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 14, s. 133–147.
- Maleszyk A., Domań R., 1995, *Portret pedagogiczny – Ulrich Baer*, „Grupa i Zabawa”, nr 3, s. 29–31.
- Malewski M., 2007, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, [w:] T. Aleksander (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Malewski M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Matlakiewicz A., 2011, *Ambiwalencja w uczeniu się dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 64–70.
- McLuhan M., 2004, *Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka*, Warszawa, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Mead G., 1975, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Miles M., Huberman A., 2000, *Analiza danych jakościowych*, Białystok, Trans Humana.
- Mirski A., 1999, *Zabawa jako źródło społecznego i poznawczego rozwoju dziecka*, [w:] M. Kielar-Turka, B. Muchacka (red.), *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „AGAT-PRINT”.
- Mitchell E., Mason B., 1934, *The Theory of Play*, New York, A.S. Barnes.

- Mochocki M., 2010, *Lektury szkolne w ratingu PEGI*, „Homo Ludens”, nr 1, s. 121–136.
- Muszyński M., 2014, *Edukacja i uczenie się. Wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 77–88.
- Napierała M., 2012, *Zabawy i gry ruchowe dla każdego*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Narożnik M., 2008, *Zabawy i gry dydaktyczne*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 7, s. 5–11.
- Nęcka E., 1995, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Niemiec J., 2007, *Uczenie się dorosłych – zadaniem pedagogiki*, „Edukacja”, nr 4, s. 32–37.
- Niemierko B., 2009, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Noga M., 2009, *Zabawa jako źródło twórczych działań dziecka*, [w:] J. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak J., 1981, *Swoistość pozaszkolnych form kształcenia dorosłych*, „Oświata Dorosłych”, nr 9, s. 515–521.
- Okoń W., 1987, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Okoń W., 2003, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Osiński W., 2011, *Teoria wychowania fizycznego*, Poznań, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu.
- Palczyński T., 1997, *Spółeczne podłoże zabawy*, „Zabawy i Zabawki”, nr 1–2, s. 19–35.
- Palczyński T., 2011, *Zabawa w czasach globalizacji*, [w:] R. Kantor, T. Palczyński, M. Banaszkiewicz (red.), *Wąż w raju. Zabawa w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Palczyński T., 2012, *Transgresyjne formy zabawy w świecie ponowoczesnym*, [w:] R. Kantor, T. Palczyński, M. Banaszkiewicz (red.), *Kultura zabawy*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Parlebas P., 2009, *Przyszłość dziedzictwa i rodowodu zabawy*, „Zabawy i Zabawki”, nr 1–4, s. 39–53.
- Parnicka U., 2003, *Zabawa ruchowa w życiu ludzi starszych*, [w:] U. Parnicka (red.), *Zabawy i gry ruchowe w sporcie dla wszystkich*, Białą-Podlaska, Zamiejscowy Wydział Wychowania Fizycznego w Białej Podlaskiej.
- Pawlak W., 2001, *Minionych zabaw czar, czyli czas wolny i rozrywka dawnej Łodzi*, Łódź, Oficyna Bibliofilów.
- Piaget J., Inhelder B., 1993, *Psychologia dziecka*, Wrocław, Siedmioróg.
- Pierścieniak K., 2005, *Specyfika uczenia się dorosłych*, [w:] M. Owczarż (red.), *Poradnik edukatora*, Warszawa, Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli.
- Pierścieniak K., 2009a, *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń*, „Rocznik Andragogiczny”.
- Pierścieniak K., 2009b, *Pomiędzy kształceniem a zabawą. Rola technologii w modernizacji procesów edukacji dorosłych w sytuacji pracy*, [w:] T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego (materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego, Kraków, 23–24 czerwca 2009)*, Radom, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Pierścieniak K., 2011, *Uczenie się dorosłych – kilka podstawowych założeń*, [w:] A. Siemak-Tylińska, E. Dębska, E. Widota, K. Pierścieniak, *Dydaktyka szkoły wyższej (skrypt)*, Warszawa, Uniwersytet Warszawski.
- Piesterzeniewicz M., 2010, *Rozrywka łódzian na przełomie XIX i XX wieku*, Łódź, Wydawnictwo Ibidem.
- Pietrasiński Z., 1990, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
- Pięta J., 2004, *Pedagogika czasu wolnego*, Warszawa, Wyższa Szkoła Ekonomiczna.
- Pijanowski L., 1969, *Podróże w krainie gier*, Warszawa, Iskry.
- Pijanowski L., 1973, *Przewodnik gier*, Warszawa, Iskry.
- Pijanowski L., 2006, *Gry świata: encyklopedia*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pilch T., 1995, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Pilch T., Bauman T., 2010, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Piotrowska H., 1994, *Teoretyczne podstawy rekreacji*, [w:] E. Kozdroń (red.), *Sport dla wszystkich. Rekreacja dla każdego*, cz. 1, Warszawa, Towarzystwo Krzewienia Kultury Fizycznej – Zarząd Główny.

- Platon, 1958, *Platona „Państwo”: z dodaniem siedmiu ksiąg „Praw”*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Podolska J., 2004, *Łódź, Łódź, Galaktyka*.
- Pomykało W., 1996, *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa, Fundacja Innowacja.
- Postman N., 2002, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, Warszawa, Muza.
- Pólturzycki J., 1999, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Prensky M., 2002, *The motivation of gameplay: The real twenty-first century learning revolution*, „On the Horizon”, no. 1, s. 5–11.
- Przetacznikowa M., Makiełło-Jarża G., 1982, *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Przetacznikowa M., Spionek H., 1982, *Wiek poniemowłęcy*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., 1983, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Przetacznik-Gierowska M., 1999, *Zabawa w świetle współczesnej psychologii*, [w:] M. Kiełar-Turska, B. Muchacka (red.), *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „AGAT-PRINT”.
- Przetacznik-Gierowska M., 2002, *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, *Zagadnienia ogólne*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przyłuski W., 2008, *Homo sapiens, homo faber, homo ludens, czyli gry i zabawy w elektronicznych kursach*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3, s. 97–103.
- Rittel S., 1999, *Socjalizacja i personalizacja ludyczna*, [w:] M. Kiełar-Turska, B. Muchacka (red.), *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „AGAT-PRINT”.
- Rochowska I., 2011, *Znaczenie zabawy w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 2–3, s. 17–30.
- Romanowska E., 2012, *Zainteresowania edukacyjne seniorów ze Stowarzyszenia Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Sokółce*, „Biblioteka Gerontologii Społecznej”, nr 1, 146–160.
- Rościszewski M., 1900, *Gry i zabawy towarzyskie*, Warszawa, Księgarnia Teodora Paprockiego i S-ki.
- Rousseau J., 1955, *Emil, czyli O wychowaniu*, Wrocław, Zakład im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Rubacha K., 2008, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rubacha K., 2009, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schechner R., 2013, *Performance Studies: An Introduction*, New York, Routledge.
- Schiller F., 1972, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, Warszawa, Czytelnik.
- Scannell M., 2013a, *Zbiór gier i zabaw motywacyjnych dla zespołów*, Warszawa, ABC a Wolters Kluwer business.
- Scannell M., 2013b, *Zbiór gier z zakresu rozwiązywania konfliktów*, Warszawa, ABC a Wolters Kluwer business.
- Scannell M., 2014a, *Zbiór gier doskonalących burzę mózgow*, Warszawa, ABC a Wolters Kluwer business.
- Scannell M., 2014b, *Zbiór gier integracyjnych dla wirtualnych zespołów*, Warszawa, ABC a Wolters Kluwer business.
- Scannell M., 2014c, *Zbiór gier rozwijających umiejętności interpersonalne*, Warszawa, ABC a Wolters Kluwer business.
- Scannell M., 2014d, *Zbiór niedrogich gier szkoleniowych*, Warszawa, ABC a Wolters Kluwer business.
- Siebert H., 2005, *Metody pracy kształceniowej. Podręcznik nauczania aktywizującego*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Siek-Piskozub T., 1995, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się, bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silberman M., 2004, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
- Sitarski, 2005, *Tak zwane gry komputerowe*, „Kultura Współczesna. Teoria, Interpretacje, Praktyka”, nr 1, s. 158–166.
- Solarczyk-Ambrozik E., 2004, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Solarczyk-Ambrozik E., 2007, *Znaczenie teorii andragogicznych dla wyjaśnienia i prognozowania aktywności edukacyjnej dorosłych*, [w:] T. Aleksander (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Solarczyk-Szwec H., 2010, *W poszukiwaniu kategorii interpretacji uczenia się dorosłych*, [w:] A. Fabiś, A. Stopińska-Pająk (red.), *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*, Bielsko-Biała, Wyższa Szkoła Administracji.
- Stake R., 2009, *Jakościowe studium przypadku*, [w:] N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Statystyka Łódź, 2012, Łódź, Urząd Statystyczny w Łodzi.
- Sułkowski B., 1984, *Zabawa. Studium socjologiczne*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sułkowski B., 1991, *Zabawa*, [w:] A. Kłosowska (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, Wrocław, Wiedza o Kulturze.
- Sułkowski B., 1998, *Trzy wątpliwości na marginesie lektury Rogera Caillois, „Zabawy i Zabawki”*, nr 1–2, s. 5–13.
- Surdyk A., 2008, *Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy”*, „Homo Communicativus”, nr 3, 27–46.
- Surdyk A., 2009, *Status naukowy ludologii. Przyczynek do dyskusji*, „Homo Ludens”, nr 1, 223–243.
- Sutton-Smith B., 2008, *Play theory. A personal journey and new thoughts*, „American Journey of Play”, no. 1, s. 80–123.
- Szalbot M., 2011, *Miejsce zabawy w społeczeństwie konsumpcyjnym*, [w:] R. Kantor, T. Paleczny, M. Banaszkiewicz (red.), *Wąż w raju. Zabawa w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szalbot M., 2012, *Homo faber – homo ludens. O zabawie przy pracy*, [w:] R. Kantor, T. Paleczny, M. Banaszkiewicz (red.), *Kultura zabawy*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szczepański K., 2009, *Zabawa jako źródło i podstawa twórczości*, [w:] J. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szeja J., 2008, *Cywilizacja zabawy. Próba spojrzenia w przyszłość*, „Homo Communicativus”, nr 3, 147–154.
- Szewczuk W., 1963, *Psychologia człowieka dorosłego. Wybrane zagadnienia*, Warszawa, „Wiedza Powszechna”.
- Szmidt K. J., 2006a, *Zabawa a twórczość*, [w:] E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *Pedagogika zabawy w edukacji kulturalnej*, Lublin, Wydawnictwo KLANZA.
- Szmidt K. J., 2006b, *Zabawa i nastrój ludyczny w treningu twórczości*, [w:] E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *Pedagogika zabawy w edukacji kulturalnej*, Lublin, Wydawnictwo KLANZA.
- Szmidt K. J., 2013, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski B., 2010, *Pedagogika zabawy w obszarze nurtów współczesnej myśli pedagogicznej*, [w:] E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *O metodzie KLANZY*, Lublin, Wydawnictwo KLANZA.
- Śliwerski B. (red.), 2006, *Pedagogika*, t. 3, *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Świtalski W., 2012a, *Games in adult education – research inspirations*, [w:] E. Dubas, M. Friese (red.), *Learning in Life Stream. The Selected Aspects of Andragogy and Vocational Pedagogy in a German and Polish Perspective*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Świtalski W., 2012b, *Terapeutyczna funkcja zabawy*, [w:] A. Florkowski (red.), *Fizjoterapia w psychiatrii*, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Świtalski W., 2014, *Metoda pedagogiki zabawy*, [w:] J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Cyrański (red.), *Praktyki pedagogiczne w szkole. Projekt i porady metodyczne*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Tamblyn D., Weiss S., 2013, *Zbiór zabawnych gier szkoleniowych*, Warszawa, ABC a Wolters Kluwer business.
- Tatarkiewicz W., 1972, *Droga przez estetykę*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tkaczyk P., 2012, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice, Wydawnictwo Helion.
- Topińska Z., 1978, *Formy pracy z dziećmi*, [w:] M. Kwiatkowska, Z. Topińska, (red.), *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Trębińska-Szumigraj E., 2010, *Aspekty edukacyjne poradniczej gry miejskiej „Drzewo Wsparcia”*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 11, s. 185–200.
- Truskolaska J., 2007, *Osoba i zabawa*, Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Trześniowski R., 1983, *Zabawy ruchowe w życiu dzieci i młodzieży*, [w:] R. Trześniowski (red.), *Zabawa w życiu i rozwoju dziecka. Materiały z Konferencji Naukowej na temat: Zabawa w życiu i rozwoju dziecka*, Warszawa, Wydawnictwo „Sport i Turystyka”.
- Trześniowski R., 1995, *Zabawy i gry ruchowe*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Trześniowski R., 1999, *Zabawa w procesie wychowania*, [w:] T. Staniszewski (red.), *Zabawy i gry ruchowe – teoria i metodyka*, Warszawa, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego.
- Turoś L., 1999, *Andragogika ogólna*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Urbański R., 1986, *Problem dorosłości i podmiotowości w andragogice*, „Oświata Dorosłych”, nr 7, s. 392–396.
- Vopel K., 2003, *Poradnik dla prowadzących grupy*, Kielce, Wydawnictwo Jedność.
- Vopel K., 2004, *Warsztaty – skuteczna forma nauki. 80 porad dla moderatorów*, Kielce, Wydawnictwo Jedność.
- Waciewicz S., 2009, „Gra” w uwodzenie. *Seduction community jako nowe zjawisko społeczne*, „Homo Ludens”, nr 1, s. 279–287.
- Waloszek D., 2009, *Zabawa jako stan istnienia dziecka*, [w:] J. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludzkiej edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Warcholik W., 2008, *Gry GPS w edukacji szkolnej*, [w:] R. Wiśniewski, W. Gierańczyk (red.), *Geografia we współczesnym systemie kształcenia*, Polska Akademia Nauk, Polskie Towarzystwo Geograficzne.
- Warcholik W., Leja K., 2012, *Gry miejskie jako innowacyjne produkty turystyczne*, „Studia Geographica”, nr 3, s. 87–97.
- Wasilewska K., 2005, *Psychospołeczny rozwój człowieka dorosłego w świetle koncepcji Erika Eriksona*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2–3, s. 59–68.
- Wawrzyniak J., 2009, *Rozważania na temat motywacji i uwarunkowań uczestnictwa w zajęciach Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*, Bielsko-Biała–Zakopane, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.
- Wesołowska E., 2008, *Zrozumieć gry – instytucje wychowania pośredniego*, „Auxilium Sociale Novum”, nr 4, s. 107–114.
- Whitton N., 2012, *Game-based learning*, [w:] N. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer US.
- Wieczorek D., 2007, *Dziecięce zabawy*, „Życie Szkoły”, nr 6, s. 5–7.
- Wieczorkowski K. (red.), 2015, *Edusimulations. Metodyka i technologia kształcenia zespołowego z zastosowaniem sieciowych gier symulacyjnych*, Toruń, Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu.
- Williams J., 1965, *Strateg doskonały. Wprowadzenie do teorii gier*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wimmer T., 2010, *Jak uczymy się poprzez zabawę*, [w:] E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *O metodzie KLANZY*, Lublin, Wydawnictwo KLANZA.
- Winiarski R., 2011, *Wprowadzenie do zagadnień rekreacji i czasu wolnego*, [w:] R. Winiarski (red.), *Rekreacja i czas wolny. Studia humanistyczne*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Winnicott D., 1995, *Bawienie się. Rozważania teoretyczne*, [w:] A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Warszawa, Zysk i S-ka.
- Wohl A., 1983, *Společné uwarunkowanie zabaw*, [w:] R. Trześniowski (red.), *Zabawa w życiu i rozwoju dziecka. Materiały z Konferencji Naukowej na temat: Zabawa w życiu i rozwoju dziecka*, Warszawa, Wydawnictwo „Sport i Turystyka”.

- Wojtal B., 2009, *Rozwojowe i terapeutyczne znaczenie zabawy w życiu dziecka niepełnosprawnego*, [w:] J. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wołoszyn S., 1995, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1: *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII wieku*, Kielce, Dom Wydawniczy STRZELEC.
- Wołoszyn S., 1997, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2: *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, Kielce, Dom Wydawniczy STRZELEC.
- Wood E., 2013, *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*, Los Angeles–London–New Delhi–Singapur–Washington, SAGE Publications Ltd.
- Woźniak W., Uhman G., Ławiński A., Kempe-Schönfeld C., Zöpfgen A., 2015, *Gamifikacja – innowacyjne metody nauczania. Na lekcjach można grać!*, Zielona Góra, Uniwersytet Zielonogórski.
- Woźniewicz-Dobrzyńska M., 2012, *Gry i zabawy rekreacyjne*, [w:] W. Siwiński, B. Pluta (red.), *Teoria i metodyka rekreacji*, Poznań, Akademia Wychowania Fizycznego im. E. Piaseckiego w Poznaniu.
- Wygotski L., 1995a, *Wczesne dzieciństwo*, [w:] A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Warszawa, Zysk i S-ka.
- Wygotski L., 1995b, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Warszawa, Zysk i S-ka.
- Zadrożyńska A., 1983, *Homo faber i homo ludens. Etnologiczny szkic o pracy w kulturach tradycyjnej i współczesnej*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zagórska W., 2008, *Homo ludens – homo mythicus. Nowe podejście do aktywności ludycznej w dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa, nr 1, s. 69–83.
- Zaorska Z., 1998, *Pedagogika zabawy – metodyka pracy z grupą*, [w:] E. Kędzior (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy: wybór tekstów drukowanych w „Kropli” w latach 1992–1994*, Lublin, Wydawnictwo KLANZA.
- Zdebska, 2012, *Kulturalno-oświatowa funkcja klubu seniora*, „Biblioteka Gerontologii Społecznej”, nr 1, 184–195.
- Ziemski S., 1973, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Zięzio R., 2006, *Specjalizacja w zabawach i zabawkach*, „Zabawy i Zabawki”, nr 1–4, s. 83–92.
- Ziółkowski A., 2015, *Wartość gier komputerowych w procesie edukacji kulturalnej*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, P. Soszyński (red.), *Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Znaniecki F., 1974, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Netografia

- Grywalizacja zwiększa zdolność pracowników do uczenia się*, <http://grywalizacja24.pl/grywalizacja-zwieksza-zdolnosc-pracownikow-do-uczenia-sie-o-40> (dostęp: styczeń 2016).
- Geocaching*, <http://www.geocaching.pl> (dostęp: marzec 2015).
- Rynek gamifikacji rośnie i będzie rósł dalej*, <http://grywalizacja24.pl/rynek-gamifikacji-rosnie-i-bedzie-rosl-dalej> (dostęp: styczeń 2016).