

Michał Głazewski

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków

Infans ludens

Zamiast łąkać się cieni wieczoru
— napisano w mojej książce o zabawach —
wesołe dzieci bawią się nimi ku swej radości¹.

Abstract

The subject of the paper is the notion of game and play by children. It shows the very origin of those words and some historical and contemporary attitudes towards the meaning of game in the philosophy, social sciences and pedagogics: e.g. by Friedrich Wilhelm Fröbel, Friedrich Schiller, Herbert Spencer, Karl Theodor Groos, Alfred Adler and Johan Huizinga. There are also presented some main characteristics of game formulated by Johan Huizinga and French sociologist Roger Caillois: *fun*: the activity is chosen for its light-hearted character; *separate*: it is circumscribed in time and place; *uncertain*: the outcome of the activity is unforeseeable; *non-productive*: participation does not accomplish anything useful; *governed by rules*: the activity has rules that are different from everyday life; *fictitious*: it is accompanied by the awareness of a different reality. In the paper were presented some of the constitutive categories of game after Caillois as well, like: Agon, or competition, e.g. chess; Alea, or chance, e.g. playing a slot machine; Mimicry, or mimesis, or role playing, e.g. playing a MMORPG (Massively multiplayer online role-playing games); Ilinx (Greek for “whirlpool”), or vertigo, in the sense of altering perception, e.g. marry-go-round. The entire paper consists of six chapters: 1. Amusing Ourselves to Death (tribute to Neil Postman); 2. Game, Game, What Have Ye for you...; 3. Theoretical Concepts of Game; 4. Characteristics of Game; 5. Categories of Game; 6. Gloomy *Homo Ludens*.

Key-words: play, game, children, alea, agon, mimicry, ilinx, homo ludens, Huizinga, Caillois

Słowa kluczowe: gra, zabawa, dzieci, alea, agon, mimikra, ilinx, homo ludens, Huizinga, Caillois

Zabawić się na śmierć²

Nowe strategie i środki elektronicznej komunikacji wirtualnej zmieniają nie tylko stylistykę i gramatykę języka, ale również jego semantykę — deformują

¹ W. Benjamin, *Berlińskie dzieciństwo na przełomie wieków*, przeł. B. Baran, Warszawa 2010, s. 87.

² Ten apoftegmat w podtytule stanowi oczywiście ukłon w stronę Neila Postmana (1931–2003), amerykańskiego filozofa, medioznawcy i krytyka kultury, autora m.in. słynnego traktatu *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu* (przeł. L. Niedzielski, Warszawa 2006).

i dekonstruują zawartość znaczeniową słów³, penetrując je nieraz aż do samych rdzeni. Nie jest już ona — jak dawniej — niezależna od podmiotu, który tworzyły ją „w wysiłku bytu przytomnego w świecie”⁴, ale współcześnie — podobnie jak szczęście i prawda — znajduje się w nim samym. Poznanie jej nie jest wcale Platońską *anamnesis*, docieraniem umysłem do latentnych idei uniwersalnych, nie jest również racjonalnym Arystotelesowskim empirycznym indukowaniem wiedzy ciągłej, spójnej i kumulatywnej, lecz określa je swawolny niemal, kapryśny stosunek do prawdy, która przybiera postać hipostazy⁵ — ma charakter subiektywny, prowizoryczny i labilny, bo nawet nie pragmatyczny, i może być *ad hoc* dowolnie zmieniana po to tylko, by uchronić własne przekonanie podmiotu o świecie i o sobie w tym świecie przed odrzuceniem lub przed przykrym dysonansem poznawczym⁶.

Jako jaźń samowiedna, *homo cogitans*, zaczyna istnieć wtedy dopiero, gdy zostaje spełniony warunek samoświadomości, tzn. pojawia się metamyślenie — świadoma refleksja o własnym myśleniu — zawsze zapośredniczona przez konkretny ję-

³ „Podczas gdy filozofowie języka często sądzą, że język jest systemem (jeśli nie nawet w ogóle jedynym systemem służącym koordynacji związków egzystencjalnych), to dla przedstawionej tu analizy decydujące znaczenie ma to, by traktować język jako nie-system [*Nichtsystem*], który dopiero umożliwia powstawanie twórców systemowych w obszarze świadomości i komunikacji przez to, że czyni możliwym sprzężenie strukturalne obu tych rodzajów systemów” (N. Luhmann, *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a. Main 1992, s. 46; translacje wszystkich cytatów obcojęzycznych w tekście tego artykułu — jeśli nie oznaczono inaczej — M. G.).

⁴ I dalej: „Wysiłek ów jest tworzeniem samowiedzy osiągananej w powracaniu do siebie od tego, co inne, to znaczy w teoretyczno-praktycznym przyswajaniu sobie tego, co «obce», niezrozumiałe, nieprzejrzyste. To przyswajanie jest dialektyką posłuchu i nieposłuszeństwa, dialektyką, która jest samą «istotą» doświadczenia wychowującego. Wysiłek bycia jest zmierzaniem ku prawdzie, jest doświadczaniem prawdy wciąż na nowo uobecnionej w negatywności samego doświadczenia” (A. Folkierska, *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 100).

⁵ Tzn. w sensie błędu logicznego, aporii polegającej na przypisywaniu realnego istnienia obiektom idealnym — dobru, prawdzie, gdyż „często bierze nas pokusa, by dopatrywać się jakiejś takiej rzeczy dla których te nazwy byłyby znakami. A przecież nie ma jakiejś takiej rzeczy, która nazywałaby się ‘piękno’, bo piękno to nie rzecz, a cecha wspólna wszystkim rzeczom z czyjego punktu widzenia pięknym. [...] Ten, kto dopatruje się jakiegoś fizycznego, to znaczy zajmującego w jakimś czasie jakąś przestrzeń, przedmiotu, który odpowiadałby nazwie abstrakcyjne, popełnia błąd hipostazowania” (Z. Ziemiński, *Logika praktyczna*, Warszawa 1974, s. 26).

⁶ „We are the hollow men
We are the stuffed men
Leaning together
Headpiece filled with straw. Alas!
Our dried voices, when
We whisper together
Are quiet and meaningless”

W translacji Czesława Miłosza: „My, wydrążeni ludzie, my chochołowi ludzie, razem się kołyszemy, głowy napełniamy słomą, nie znaczy nic nasza mowa, kiedy do siebie szepczemy” (T. S. Eliot, *Wydrążeni ludzie*, przeł. C. Miłosz, [w:] idem, *Poezje wybrane*, wybór i wstęp K. Boczkowski, Warszawa 1991, s. 52).

zyk, zawsze już *a priori* obarczona zastanymi konotacjami słów. Dekonstrukcja tych sensów jest dla percepcji rzeczywistości i samego podmiotu w niej fundamentalna, gdyż „język używany przez ludzi wyznacza sposób, w jaki postrzegają oni świat”⁷. Kiedy język się zmienia, zmienia się też obraz rzeczywistości, kreowany na jego gruncie jako „zbiór psychospołecznych przekonań o świecie”⁸.

Tak się stało ze słowem „zabawa”. Onegdaj wcale nie oznaczało ono jedynie „przyjemnego spędzania czasu, bawienia się, zabawiania się; figli, gry, rozrywki”⁹, ale „zatrudnienie, zajęcie, robotę, czynność, obowiązek bądź też zawadę, przeszkodę, mitręgę, zwłokę, bałamuctwo”¹⁰. Dopiero w dalszej kolejności to słowo znaczyło: „uprzyjemnianie czasu, to, co bawi, zebranie towarzyskie w celach rozrywkowych, bal”¹¹.

Czasownik „bawić się” jako ‘zabawiać’ — a nie ‘przebywać’ czy ‘zaciekać’ — na skutek adideacji — zmiany znaczenia wyrazu przez skojarzenie z innym wyrazem o podobnej zawartości treściowej — wiąże się obecnie z formami aktywności ludzkiej określanymi przez czasowniki: weselić się, rozerwać się, ubawić się, świętować, wyprawiać, obchodzić, uczcić, poigrać, pofolgować, (po)figlować, baraszkować, (po)dokazywać, swawolić, harcować, bisurmanić, brykać, pograć, zbytować, pajacować, wygłupiać się, błaznować, zgrywać się, (s)psocić, broić, płać figle, wyczyniać (wyprawiać) harce, (po)szaleć, (po)wariować, robić kawały (psikusy), łobuzować, (za)balować, (po)szumieć, (po)szaleć, (po)hulać, hasać, płać i wieloma podobnymi.

W swoich denotacjach „zabawa” wiąże się obecnie już tylko z pojęciami przynależnymi do jej „jasnej”, ludycznej strony, takimi jak: festyn, jubel, bachanalia, karnawał, juwenalia, maskarada, otrzęsiny, ostatki, tańce, potańcówka, wieczorek taneczny, dancing, dyskoteka, ubaw, prywatka, balanga. Zabawa jako czynność to z kolei psoty, dokazywanie, harce, igranie, igraszki, ale też gra¹².

⁷ Jest to znana hipoteza Saphira–Whorfa o determinizmie językowym, o bardzo starym rodowdzie — o zjawisku takiego determinizmu epistemologicznego pisał już Arystoteles (*Retoryka*, ks. III). Zakłada ona, że „postrzeżenia są obciążone teoretycznie, a dostępne nam pojęcia ograniczają zbiór teorii, które możemy zbudować, gdyż trudno jest nam wyczytać je z powierzchownych zjawisk językowych. [...] Czas, przyczynowość i jaźń to kategorie, które mogą się przedstawiać na różne sposoby” (S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, red. J. Woleński, Warszawa 1997, s. 153).

⁸ A. E. Szołtysek, *Kontrowersje wokół arystotelesowskich kategorii paidagogike i politykon dzoon*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 7, s. 108.

⁹ *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Warszawa 1969, s. 958.

¹⁰ W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1985, s. 1319.

¹¹ Ibidem.

¹² *Słownik synonimów*, red. A. Dąbrowka, E. Geller, R. Turczyn, wyd. 2 popr., Warszawa 1995, s. 152, Z interpretacją waloru ubawu i igraszek bywa różnie, zasada przyjemności jest subiektywna: „It’s always funny until someone gets hurt. Then it’s just hilarious” — słynny cytat ze słynnego amerykańskiego komika i satyryka Billa Hicksa (1961–1994) uświadamia nam polisemantyczny charakter śmiechu.

Ale owe igraszki i ów ubaw są też — jak chce Neil Postman¹³ — śmiertelnie poważne: stały się w nowym tysiącleciu rdzeniem sensu egzystencji całego mnóstwa ludzi, często sensem jedynym¹⁴. Dawniej to wojna stanowiła ponury czynnik akceleracji cywilizacyjnej — technicznej, technologicznej, społecznej, obyczajowej — kiedy opadał pył bitewny i nastawał pokój, już nic nie było jak dawniej. Teraz tę funkcję przejęła rozrywka, zabawa — informatyka, komputery, Internet, gry komputerowe, telefonia komórkowa, smartfony, tablety, i-Pody, fotografia cyfrowa, DVD, blu-ray, Skype i Facebook itd. generują zmiany, także obyczajowe. Potrzeba rozrywki, zabawy definiuje naszą kulturę, globalną cywilizację, konstytuuje nową tożsamość człowieka XXI w., a może — jak chce Johan Huizinga¹⁵ — konstytuowała go od zawsze, istniejąc nawet przed kulturą...

Zabawo, zabawo, cóżeś ty za pani...

Z pedagogicznego punktu widzenia zabawa jako forma aktywności własnej wychowanka jest jedną z najbardziej podstawowych rozwojowych form życiowych — pisał wybitny polski pedagog Stefan Kunowski (1909–1977), autor teorii warstwicowego rozwoju biosu. Zabawa, jako pierwsza chronologicznie w sekwencji warstw czy etapów rozwojowych człowieka, warunkuje

[...] prawidłowy rozwój wyższych warstw [...], będąc dostępną drogą do poznania otaczającego świata. Tak np. pozbawione zabaw dzieciństwo jest zmarnowane, uniemożliwia dalsze osiągnięcie normalnego rozwoju człowieka, ponieważ zabawa daje dziecku możliwość wstępnego poznania rzeczywistości przez kontakt z zabawkami jako miniaturami rzeczy¹⁶.

¹³ Por. przypis 2.

¹⁴ Por. charakterystyczny wpis w internetowym blogu młodej kobiety na temat celu jej życia: „W ubiegłym roku skończyłam 30 lat i... zrobiło to na mnie wrażenie. To jeden z tych momentów, kiedy sobie uświadamiasz, że czas pędzi jak szalony, a życie jest równie piękne, co krótkie. Doszłam więc do wniosku, że to najwyższy czas i idealny pretekst, żeby zacząć się zajmować tym, co naprawdę mnie cieszy. Zrobiłam listę z rzeczami, na które dotąd brakowało mi czasu, znalazły się na niej: blogowanie, moda, ciuchy i wygłupianie się. Połączyłam to wszystko w projekt, który nazwałam f-animation (czyt. fanimejszyn), bo głównie o FUN tutaj chodzi. To zupełnie absurdalny blog, którego celem robienie rzeczy, których normalnie bym nie zrobiła. A dlaczego by tego nie zrobić? F-animation to 30 projektów, w których bawię się ciuchami i różnymi aspektami mody” (<http://kobieta.onet.pl/polka-w-slynnym-amerykanskim-show-jak-mam-zadowolil-chlopaka/zldk4>; dostęp: 30 I 2014).

¹⁵ O tym szerzej na s. 32.

¹⁶ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 203–204. „Tak np. upodobanie do bajek dzieci wiejskich jeszcze w wieku 10–11 lat świadczy o powolniejszym tempie rozwoju w stosunku do dzieci z miasta, które wyrastają z «wieku bajek» znacznie wcześniej, około 7. roku życia” (s. 203).

Tylko że we współczesnej rzeczywistości dziecka nie ma już rzeczy — są wirtualne obrazy i elektroniczne utensylia, które te obrazy generują, a których sposobu działania dziecko nie rozumie i rozumieć nie chce, bo nie musi. Są one czymś w rodzaju Black Boxów, które — zastosowane jako medium — są dla użytkownika zupełnie nieprzejrzyste. To czarna skrzynka, moduł, urządzenie elektroniczne, które można włączyć lub odłączyć jako jednostkę układu, a którego wewnętrzny mechanizm funkcjonowania jest ukryty przed użytkownikiem lub niemożliwy do pojęcia przez niego¹⁷. Niklas Luhmann¹⁸ twierdzi nawet, że wychowawca może jedynie obserwować zewnętrzne przejawy wewnętrznej aktywności wychowanka i z nich wnioskować hipotetycznie o nim samym. Próba kontrolowania takich zamkniętych systemów psychicznych kończy się tym, że samemu staje się kontrolowanym przez te systemy. Jeśli wychowawca, mając na względzie osiągnięcie jakiegoś z góry założonego celu, zaczyna działać kompulsywnie i trzymając się planu, zmusza się do adekwatnych w jego przekonaniu reakcji na wydarzenia, to musi być świadomy, że „wszelka kontrola zakłada bycie kontrolowanym przez kontrolowanych”¹⁹. Paradoksalnie więc, rzeczywisty wpływ wychowawczy w obrębie jakiegoś systemu możliwy jest tylko przez podanie się wpływom w tym systemie.

Wychowawca nie powinien zatem manipulować ani urabiać, ale być z dzieckiem, mądrze mu pomagać, wsłuchując się w „przejawy jego wewnętrznej aktywności”.

Potrzeby własnej aktywności u wychowanka są zawsze bardzo silne i stanowią specjalne potrzeby rozwojowe, którymi wychowawcy powinni przede wszystkim pokierować, aby nie wyrodniały, ponieważ przerost np. chęci tylko zabawy i tańczenia wypiera wyższe potrzeby rozwojowe i przyczynia się do wykołejenia wychowawczego²⁰.

Wśród tych potrzeb rozwojowych, związanych z „wysiłkiem bycia bytu przytomnego w świecie”, u dziecka najbardziej przemożną jest zabawa. Zabawa jako

¹⁷ *The New Penguin English Dictionary*, London 2000, s. 137.

¹⁸ Niklas Luhmann (1927–1998) od końca lat sześćdziesiątych wywierał silny wpływ na niemiecką i międzynarodową socjologię, tworząc nawet własną „szkołę”. Rozbudował teorię systemów autopojetycznych, opierając ją na swoistej, oryginalnej koncepcji komunikacji w społeczeństwie. W latach 1968–1993 był profesorem socjologii na uniwersytecie w Bielefeld. Jego główne dzieła to: *Soziologische Aufklärung*, 1–6 (Opladen 1967–1995); *Funktion der Religion* (Frankfurt a. Main 1977; pol. przekł. *Funkcja religii*, przeł. D. Motak, Kraków 1998); *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität* (Frankfurt a. Main 1982; pol. przekł. *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, przeł. J. Łoziński, Warszawa 2003); *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (Frankfurt a. Main 1984); *Die Wirtschaft der Gesellschaft* (Frankfurt a. Main 1988); *Das Recht der Gesellschaft* (Frankfurt a. Main 1993); *Die Realität der Massenmedien* (Opladen 1996); *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Frankfurt a. Main 1997).

¹⁹ N. Luhmann, *Das Kind als Medium der Erziehung*, Frankfurt a. Main 2006, s. 22. Wydaje się to niezwykle, ale można tu rozważyć choćby sytuację oficera, którego zachowanie wobec żołnierzy podlega ścisłym restrykcjom — oficer, kontrolując podwładnych, sam jest przez nich kontrolowany.

²⁰ S. Kunowski, op. cit., s. 204.

aktywność życiowa wychowanka, będąc „najgłębszą potrzebą i musem dziecka”²¹, stanowi pierwszą z form w sekwencji rozwoju jego czynników osobowościowych:

Nawet wyczerpane długą chorobą dzieci w szpitalu bawią się, natomiast zbyt wcześnie odpędzone od zabawy dzieci ze wsi są postarzałe psychicznie i nie osiągają właściwego rozwoju uczuciowego²².

Co jednak dzieje się z tymi dziećmi, tymi ludźmi, których od zabawy nigdy nie „odpędzono”? Kolejną formą rozwojową jest przecież praca, a ta wymaga wytrwałości, odpowiedzialności, siły woli i charakteru.

Teoretyczne koncepcje zabawy

Zabawa niejedno ma imię — w różnych okresach dziejów ludzkości była odmiennie rozumiana i rozmaicie ceniona bądź deprecjonowana. Poniżej kilka wybranych, znaczących formuł bawienia się.

1. Koncepcja Fryderyka Wilhelma Fröbela (1782–1852), niemieckiego pedagoga, teoretyka wychowania i twórcy zasad wychowania przedszkolnego. Fröbel wysoko cenił zabawową aktywność dziecka. W pracy *Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau* (Bd. 1: *Bis zum begonnenen Knabenalter*²³) pisał: „Zabawa, należyście rozpoznana i właściwie podsycana, jednoczy kiełkujące życie dziecka z dojrzałym życiem doświadczeń dorosłych i w ten sposób karmi jedno drugim”²⁴. Współcześnie funkcjonujące dość powszechnie przedszkola freblowskie nadal jako ważne zadanie konsekwentnie postrzegają stymulujące wspieranie zabawy dziecka przez dorosłego oraz jego pomoc w aktywności kognitywnej dziecka, w poznawaniu świata i siebie w tym świecie.

Fröbel twierdził, że zabawa pochodzi z wnętrza dziecka, ale to współobecność dorosłego i dostarczane przezeń odpowiednie materiały stanowią jej faktyczną pożywkę. Stworzył praktyczny zestaw schematów i modeli zabawek oraz

²¹ Ibidem.

²² Ibidem. Cytat z S. Kunowskiego o „odpędzonych od zabawy dzieciach ze wsi”, z pozoru nieco archaiczny, ma jednak aktualny sens: kto nie „wybawił się”, będąc dzieckiem, ten jest w jakiś sposób defaworyzowany w procesie budowy kolejnej warstwy — psychologicznej i może już przez całe życie cierpieć z powodu tego deficytu rozwojowego.

²³ Keilhau 1826. Ukazał się tylko ten pierwszy tom owego dzieła; por. M. O. Krieg, *Mehr nicht erschienen. Ein Verzeichnis unvollendet gebliebener Druckwerke*, „Bibliotheca bibliographica”, Bd. 1: A–L, Wien 1954, s. 241.

²⁴ „Play truly recognised and rightly fostered, unites the germinating life of the child attentively with the ripe life of experiences of the adult and thus fosters the one through the other” (A. Curtis, M. O’Hagan, *Care and Education in Early Childhood: A student’s guide to theory and practice*, London 2003, s. 104).

akcesoriów do gier i zabaw, które — choć dziś już raczej nieużywane powszechnie — były jeszcze na przełomie XIX i XX w. popularne jako ważna część procesu edukacji małego dziecka.

Fröbel był uczniem i zagorzałym zwolennikiem idei pedagogicznych Johanna Heinricha Pestalozziego (1746–1827), stąd w jego koncepcji wyraźnie jest widoczny wpływ praktyki i osobistych doświadczeń ze współpracy z tymże, szczególnie w Instytucie w Yverdon²⁵ (od 1805 r.). Własny Zakład Wychowawczy dla Małych Dzieci w Bad Blankenburg (1837) nazwał ogrodem dziecięcym (*Kindergarten*), był bowiem przeświadczony, nawiązując do naturalistycznej pedagogiki Jana Jakuba Rousseau, że dziecko powinno wzrastać niczym roślina w kwietnym ogrodzie, pielęgnowane i wspierane w rozwoju przez wychowawcę-ogrodnika. Jego celem było rozwijanie samodzielności dziecka, jego aktywności poznawczej, percepcyjnej i społecznej, umiejętności współżycia w grupie i bawienia się z rówieśnikami. Fröbel jako pierwszy wprowadził do pedagogiki pojęcie pracy dowolnej (*Freiarbeit*)²⁶, ale to zabawy stanowiły zasadnicze formy pracy wychowawczej z dziećmi: zabawy ruchowe, roboty ręczne, śpiewanie²⁷, ponieważ „w tym wieku zabawa nie jest nigdy trywialna, lecz jest poważna i na wskroś ważna”²⁸.

Po dziś dzień pozostały w instrumentarium pedagogicznym wypracowane przez niego trzy trójwymiarowe formy, tzw. pedagogiczne formy podstawowe (*pädagogische Grundformen*): kula, walec i kostka (sześcian)²⁹, odnoszące się do

²⁵ W 1804 r. Pestalozzi przyjął ofertę rządową i przeniósł Instytut z Burgdorfu do monasteru w Münchenbuchsee w kantonie berneńskim, a po krótkim czasie nawiązał współpracę z Philippem Emanuele von Fellenbergiem, który prowadził w pobliskim Hofwil zakład wychowawczy oparty na wzorach z Neuhofu. Wkrótce jednak na skutek nieporozumień Pestalozzi zerwał umowę i przeniósł placówkę do zamku w Yverdon (kanton Waadt). Znalazł tam tak doskonałe warunki, że mógł zorganizować Instytut na dużą skalę. Oprócz szkoły średniej dla chłopców utworzył zakład wychowawczy dla dziewcząt i seminarium nauczycielskie. Yverdon zaczęło stawać się słynne — wizytowało je wielu gości z Francji, Rosji i Anglii, władcy przysyłali swoich edukatorów, aby ci zapoznali się z systemem i wprowadzili go we własnych krajach; przebywali tam też m.in. car Aleksander I i Tadeusz Kościuszko. Po 1812 r. Instytut zaczął jednak drastycznie podupadać z powodów finansowych oraz różnic w poglądach na edukację między współpracownikami: Niedererem, Schmidtem, Krüslim i Pestalozzim. Tego ostatniego krytykowano za arbitralny sposób kierowania placówką i stosowane metody dydaktyczne oraz wychowawcze. W końcu Instytut trzeba było zamknąć, a Pestalozzi powrócił do Neuhofu (por.: H.-E. Tenorth, *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, 4. erweiterte Aufl., Weinheim 2008, s. 94–96; A. Heubaum, *Pestalozzi. Der Erzieher, [w:] Die großen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und ihre Systeme*, Hrsg. R. Lehmann, Bd. 3, Leipzig 1929, s. 345.

²⁶ H. Heiland, *Friedrich Fröbel in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Reinbek 1983, s. 134.

²⁷ H. Stübiger, *Friedrich Wilhelm August Fröbel. Beiträge zur Biographie und Wirkungsgeschichte eines „verdienten deutschen Pädagogen“*, Bochum–Freiburg 2010..

²⁸ A. Curtis, M. O’Hagan, op.cit., s. 105.

²⁹ Pomnik upamiętniający Fröbla, stojący w przedszkolu freblowskim w miejscowości Mühlhausen w Turynii (Niemcy), zbudowany jest z tych trzech form. Podstawę stanowi sześcian, na nim umieszczono walec, a całość wieńczy kula; zob.: http://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Fr%C3%B6bel#mediaviewer/Datei:Froebelblick.jpg

trzech podstawowych okresów rozwoju małego dziecka. Stanowią one niemiernie najpopularniejsze kształty zabawek. Pierwotnie robiono je wyłącznie z drewna, obecnie zaczęły dominować, niestety, tworzywa sztuczne.

2. Koncepcja romantyczna, sformułowana przez Fryderyka Schillera (1759–1805), niemieckiego poetę, filozofa, historyka, estetyka, teoretyka teatru i dramaturga, przedstawiciela tzw. klasyki weimarskiej, autora słynnej *Ody do radości*, do której Ludwig van Beethoven skomponował muzykę, będącą obecnie hymnem Unii Europejskiej. Schiller wskazuje na obecność wyższych czynników duchowych w zabawie: poczucia radości, wolności, tworzenia i przeżywania piękna:

Bowiem, aby w końcu wszystko na raz wyrzec, człowiek bawi się tylko, kiedy jest w pełnym znaczeniu tego słowa człowiekiem, a jest on wtedy jedynie człowiekiem w pełni, gdy się bawi³⁰.

W wierszu *Taniec (Der Tanz)* Schiller tak uchwycił ulotną magiczność i spontaniczność zabawy:

Patrz! jak pary krokami pędzą unośnemi;
 ledwie noga skrzydlata dotyka się ziemi.
 Cienie-ż widzę pochybne, co ciał się pozbyły?
 czy-by Elfy księżyczny, wietrzny rej toczyły? —
 Jak dym z wiewem Zefiru w powietrzach się roni,
 jak się czółno na srebrnej lekko waha toni,
 tak uczona po miarze taktu stopa pływa,
 a ciała etheryczne szmer strony porywa.
 Oto, jak gdyby chciały rozbić kół łańcuchy,
 gdzie najtłoczniej, tam rwą się dwa kwitnące zuchy;
 tór się bije przed parą, za nią razem znika,
 jak cudem się otworzył, cudem się zamyka.
 Już wionęli z przed oczu, zamęt dziki zmiata
 nadobną tę budowę ruchomego świata.
 Ale nie! buja para, węzeł się rozwikła,
 i z odmiennym powabem wstąpi kolej zwykła. —
 Wiecznie ginie twór toków i wiecznie się rodzi,
 a grze przemian milcząca ustawa przywodzi. —
 A czemu znika obraz, gdy ledwo się wznowi?
 dla czego ruch postaci spokojność stanowi?
 panem każdy, i, sercu posłuszny jedynie,
 bieży przed się, a drogi prawdziwej nie minie? —
 Nie wiesz? Otóż to wszystko bóstwo dźwięku sprawia;
 one w spółczesny taniec szumny krok ustawia,
 na złotą rytmu wodzę, jak Nemezis, ima

³⁰ F. Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Fünfzehnter Brief*, [w:] F. Schiller, *Ein Lesebuch für unsere Zeit*, begründet von W. Victor, Berlin–Weimar 1986, s. 391. W oryginale: „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt”.

rozhułkaną wesołość i zdziczałą wstrzyma. —
 A tobie brzmi daremnie światów harmonija,
 potok wzniosłego śpiewu — nieczułego mija,
 i takt mija natchniony, co go twór wszelaki
 bije, i kręty taniec, co, przez wieczne ślaki
 jasne słońca po śmiałych kolejach potacza? —
 Miarą stoi gra twoja, a czyn od niej zbacza!³¹

Spontaniczna niewinność dzieciństwa (także całej ludzkości w okresie jej dziecięctwa) ulega destrukcji wraz z procesem racjonalnego odseparowywania się od natury, będącej w istocie zwierciadłem duszy ludzkiej, twórczym duchem, który dąży do samorealizacji. Wiedzy o naturze tego ducha (Absolutu) „nie można zdobyć [...] środkami rozumowymi i analitycznymi, lecz tylko przez emocjonalne i intuicyjne pogrążanie się”³² w nim. Człowiek może przewyciężyć rozdźwięk między rozumem a uczuciem, wkraczając w spiralny proces odzyskiwania zatraconej jedności, oczyszczenia i udoskonalenia. „Sztuka romantyczna jest więc w istocie sztuką ruchu”³³ — taki też z gruntu dynamiczny charakter ma zabawa.

3. Koncepcja pozytywistyczna angielskiego myśliciela, filozofa ewolucji, biologa, antropologa, socjologa i prominentnego teoretyka klasycznego liberalizmu politycznego ery wiktoriańskiej Herberta Spencera (1820–1903), zwana też teorią nadmiaru energii (*surplus-energy theory*). Spencer utrzymywał, że „zabawa u młodych zwierząt i dzieci jest biologicznym luksusem, dla życia nieprzydatnym, bo daje tylko upust nagromadzonej energii w naśladowaniu czynności dorosłych”³⁴.

W wydanej w 1861 r. pracy o wychowaniu pt. *Education Intellectual, Moral and Physical*³⁵ (wyd. pol.: *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, przeł. A. Peretiatkowicz, wstęp i komentarz R. Wroczyński, Wrocław 1960)

³¹ Przeł. Józef Dyonizy Minasowicz, [w:] *Twory Józefa Dyonizego Minasowicza*, t. 4, wyd. J. N. Bobrowicz, Lipsk 1844. W oryginale ostatnie strofy poematu mają nieco silniejszą wymowę: „Willst du es wissen? Es ist das Wohllauts mächtige Gottheit, / Die zum geselligen Tanz ordnet den tobenden Sprung, / Die, der Nemesis gleich, an das Rhythmus goldenem Zügel / Lenkt die brausende Lust und die verwilderte zähmt; / Und dir rauschen umsonst die Harmonien des Weltalls, / Dich ergreift nicht der Strom dieses erhabenen Gesangs, / Nicht der begeisternde Takt, den alle Wesen dir schlagen, / Nicht der wirbellnde Tanz, der durch den ewigen Raum / Leuchtende Sonnen schwingt in kühn gewundenen Bahnen? / Das du im Spiele doch ehrst, fliest du im Handeln, das Maaß” (F. Schiller, *Hundert Gedichte*, ausgewählt und zusammengestellt von W. Lewerenz, Berlin 1988, s. 210–211).

³² S. Blackburn, op. cit., s. 349.

³³ Ibidem.

³⁴ S. Kunowski, op. cit., s. 204.

³⁵ New York 1891. Spencer neguje w tej pracy wartość zabawy w ogóle, dopuszczając zamiast niej gimnastykę: „[...] system of factitious exercise gymnastics. That this is better than nothing we admit; but that it is an adequate substitute for play we deny. The defects are both positive and negative” (tamże, s. 256).

Spencer opowiadał się za naturalnym rozwijaniem inteligencji i zainteresowań oraz podnosił ważność nauki w programie kształcenia. Od 1857 r. zaczął budować swój uniwersalny system filozoficzny, który po ukazaniu się pracy Karola Darwina *O pochodzeniu gatunków* (1859) przybrał postać schematu syntezy całej wiedzy naukowej w duchu ewolucjonizmu. W ten sposób interpretował i konstruował zasady biologii, psychologii, socjologii i etyki, układając je w dziesięciotomowym dziele *A System of Synthetic Philosophy* (1862–1893), z którego najbardziej znane są *First Principles* (1862)³⁶. Spencer podjął próbę stworzenia systemu stanowiącego syntezę dziejów przyrody, społeczeństwa i kultury. Prawo sformułowane przez niego na gruncie filozofii ogólnej odnosi się do ewolucji i rozpadu:

[...] każda rzecz wyłania się z tego, co niedostrzegalne, by ponownie się zatracić w tym, co niedostrzegalne. W ten sposób, w przypadku człowieka, całe jego istnienie zawiera się między tymi dwoma obszarami nieuchwytności, z których najpierw się wywodzi i w których później znika³⁷.

Według Spencera ewolucja jest w istocie:

[...] w swoim najważniejszym aspekcie przejściem od formy mniej spójnej do formy bardziej spójnej w wyniku rozgałęzienia się ruchu i zespalania się materii. [...] materia przechodzi od stanu względnie nieokreślonej i niespójnej jednorodności do stanu względnie określonej i spójnej różnorodności³⁸.

Spencer wyróżniał trzy rodzaje ewolucji: nieorganiczną, organiczną i nadorganiczną, twierdząc, że zjawiska zachodzące na poziomie wyższym nie dają się zredukować do poziomu niższego. Kwestie rozwoju społecznego (czyli ewolucji nadorganicznej) stanowiły sedno jego koncepcji socjologii — nauki zajmującej się badaniem budowy społeczeństwa jako organizmu i zachodzących w nim zmian ewolucyjnych. Odpowiednio też jego poglądy „na wychowanie kształtowały się pod wpływem darwinizmu społecznego [...], ewolucjonistycznej etyki oraz zdecydowanego liberalizmu [...]. Ewolucjonistyczna etyka wywodziła się z teorii walki o byt: dobre i moralne jest to tylko to, czego wymaga życie i jego rozwój”³⁹.

W tym świetle wszystkie zjawiska życia społecznego są naturalne i konieczne: „ludzie są z natury silni i z natury słabi, bogaci i biedni itd., słowem — wszystko zależy od niezmiennych praw rozwoju biologicznego”⁴⁰.

³⁶ Wyd. pol.: *Pierwsze zasady*, [w:] *Systemat filozofii syntetycznej*, t. I, przeł. J. K. Potocki, Warszawa 1886. To najważniejsze dzieło Spencera stanowi punkt wyjścia i podstawę całego cyklu prac, obejmującego: *Zasady biologii*, *Zasady socjologii* oraz *Zasady etyki*.

³⁷ *Leksykon dzieł filozoficznych* [na podstawie: D. Huisman, *Dictionnaire des mille ouveres clés de la philosophie*], przeł. L. i J. Kiełbasowie, red. J. Kiełbasa, Kraków 2001, s. 200.

³⁸ H. Spencer, *Pierwsze zasady...*, cyt. za: *Leksykon dzieł filozoficznych*, op. cit.

³⁹ *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynak, J. Kojkoł, Bydgoszcz 2009, s. 286–287.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 287.

Z punktu widzenia teorii darwinizmu społecznego Spencera najważniejszym zadaniem wychowania jest przygotowanie człowieka do życia w społeczeństwie opartym na rywalizacji. Progres edukacyjny wyznaczają odnajdywane, ćwiczone i przyswajane sposoby efektywnego konkurowania z innymi ludźmi o maksymalne wykorzystanie środowiska naturalnego i dostęp do okazji społecznych jako przestrzeni rozwoju⁴¹. Naczelne, łącznie z człowiekiem jako gatunkiem, mają w swoim rozwoju ontogenetycznym okresy, kiedy dysponują nadwyżką energii (*excess energy*), a zabawa stanowi akceptowalny społecznie sposób jej redukcji. Zabawa nie ma żadnej innej wartości, jest zupełnie oddzielona od pracy i dzieje się jedynie „for the sake of the immediate gratifications involved, without reference to ulterior benefits”⁴².

4. Koncepcja ćwiczeń przygotowawczych niemieckiego filozofa i psychologa Karla Theodora Groosa (1861–1946) przypisywała zabawie biologiczną użyteczność, ponieważ podczas niej dzieci i młode zwierzęta „ćwiczą swe fizyczne i psychiczne funkcje i w ten sposób przygotowują się do życia w przyszłości”⁴³.

Groos prowadził badania szczególnie w zakresie psychologii rozwojowej i psychologii dziecka; na ich podstawie sformułował teorię zabawy, która sam określał mianem teorii ćwiczenia wdrażającego (*Einübungsteorie*) albo teorii samokształcenia (*Selbstausbildungstheorie*). W swoich głównych pracach: *Zabawy zwierząt* i *Zabawy ludzi*⁴⁴ Groos twierdził, że zabawa w dzieciństwie i w okresie młodzieńczym jest z gruntu pożyteczna, gdyż spełnia biologiczną funkcję przygotowania do późniejszych zadań w życiu dorosłym, ćwiczenia niezbędnych umiejętności i sprawności, daje okazję do poszukiwania, dociekania i uczenia się. Jej znaczenie można wyjaśnić w świetle szeroko pojętego procesu ewolucji i selekcji naturalnej: zwierzęta, bawiąc się, realizują podstawowe instynkty animalne, takie jak walka czy wola przetrwania (niem. *Einübung*, ang. *pre-tuning*)⁴⁵. W swoich rozważaniach Groos starał się dokonać syntezy aspektów biologicznych, psychologicznych i metafizycznych rozwoju człowieka, nawiązując do Platońskiej koncepcji zabawy jako ćwiczeń przygotowujących, wedle której „wartość życiowa bawienia się polega na wstępnym ćwiczeniu (*Vorübung*) późniejszych «czynności poważnych»”⁴⁶.

⁴¹ Por.: D. Duncan, *The Life and Letters of Herbert Spencer*, New York 1908; on-line: http://books.google.pl/books?id=trlCAAAIAAJ&printsec=frontcover&dq=intitle:herbert+intitle:spencer&lr=&num=30&as_brr=3&redir_esc=y (dostęp: 3 VII 2014).

⁴² „[...] w celu uzyskania bezpośredniej gratyfikacji w niej zawartej, bez związku z wartościami wyższymi” (A. Curtis, M. O’Hagan, op. cit., s. 105).

⁴³ S. Kunowski, op. cit., s. 204.

⁴⁴ *Die Spiele der Tiere*, 3. Aufl., Jena 1896/1930; *Die Spiele der Menschen*, Jena 1899; również w syntetycznym dziele *Das Spiel* (Jena 1922).

⁴⁵ K. Lorenz, *Studies in Animal and Human Behaviour*, vol. 1, London 1970, s. 91.

⁴⁶ F. Weinert, K. Groos, [w:] *Neue Deutsche Biographie*, Bd. 7, Berlin 1966, s. 130.

Groos poddał krytyce teorię nadmiaru energii Spencera, twierdząc, że nadwyżka energii może być okolicznością sprzyjającą zabawie, nie stanowi jednak jej istoty. Jego behawioralna w istocie koncepcja, choć nie wytrzymała próby czasu i wiarygodności, jest wciąż podtrzymywana przez niektórych naukowców, np. przez Jerome'a S. Brunera (ur. 1915)⁴⁷, jednego z głównych przedstawicieli współczesnej psychologii poznania.

5. Koncepcja kompensacji Alfreda Adlera (1870–1937), austriackiego psychiatry, psychologa i pedagoga, twórcy psychologii indywidualnej, głosi, że człowiek już w okresie wczesnego dzieciństwa zaczyna doznawać przykrego poczucia niskiej wartości i usiłuje sobie je zrekompensować, dążąc do uzyskania władzy nad innymi ludźmi: „Być człowiekiem znaczy mieć poczucie niższości, pracę ustawicznie do przewyżniania go”⁴⁸.

Wprawdzie „każdy człowiek jest determinowany indywidualnie, gdyż różne są warunki społeczne, w których ludzie wzrastają i w których funkcjonują”⁴⁹, lecz wspólna jest świadomość własnych niedostatków oraz potrzeba ich kompensacji, która implikuje konstrukcję osobowości, „mniemanie” o sobie i kreację indywidualnego planu życiowego, zawierającego ideały i kierunki działania człowieka⁵⁰: „Zadaniem wychowania jest udzielenie jednostce pomocy w harmonizowaniu jej rozwoju: w przewyżnianiu zarówno poczucia małej wartości, jak dążenia do przewagi nad innymi”⁵¹.

Wartościową sferą kompensacji poczucia niskiej wartości może być każda sfera interakcji społecznych, w której jednostka potrafi efektywnie wykazać swoją wartość — dla dziecka jest to sfera zabawy. Zabawa pozwala mu przewyżniać poczucie niższości, jakie żywi wobec osób dorosłych (choć „wiele dzieci, pragnąc uchodzić za dorosłych, przyswoi sobie raczej błędy niż zalety doro-

⁴⁷ J. S. Bruner to autor koncepcji dydaktycznych, stanowiących próbę konstrukcji całościowej, spójnej teorii nauczania. W pracy *Proces kształcenia* przedstawił dynamiczną koncepcję edukacji, uwypuklając rolę i warunki stymulowania aktywności poznawczej dzieci oraz rozwoju pozytywnej motywacji działania.

⁴⁸ A. Adler, *Sens życia*, przeł. M. Kreczowska, Warszawa 1986, s. 80.

⁴⁹ K. Obuchowski, *Wprowadzenie*, [w:] A. Adler, op. cit., s. 13.

⁵⁰ „Plan życia» i «mniemanie» wzajemnie się dopełniają. Jedno i drugie sięga swymi korzeniami do momentu, w którym dziecko jest niezdolne do ujęcia w słowa i pojęcia wniosków wpływających z jego przeżyć, ale kiedy już zaczyna z bezsłownych wniosków, z przeżyć często nieważkich lub z silnie uczuciowo zaakcentowanych bezsłownych doświadczeń kształtować ogólniejsze formy zachowania. Te ogólne wnioski i odpowiednie skłonności, powstałe wówczas, kiedy dziecko nie dysponuje jeszcze mową i pojęciami, działają wprawdzie, rozmaicie złagodzone, później, kiedy zdrowy rozsądek wpływa mniej czy bardziej korygująco i może człowieka powstrzymać od zbytniego opierania się na regułach, frazesach, zasadach. To uwolnienie się od nazbyt daleko idących prób znajdowania oparcia i zabezpieczenia się, będących wyrazem znacznego poczucia niepewności i niepełnowartościowości, należy [...] przypisać owemu *common sense*, spotęgowanemu przez poczucie wspólnoty” (A. Adler, op. cit., s. 39–40).

⁵¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 13.

słych, gdyż jest to dla nich znacznie łatwiejsze⁵²). Dorosłym wolno robić rzeczy niedostępne dla dzieci bądź im zakazane, zatem dzieci kompensują sobie własną poślednią pozycję przez przenoszenie relacji władzy i kompetencji sprawczych do świata zabawek: manipulują nimi, troszczą się o nie, decydują o ich przeznaczeniu i zastosowaniu⁵³:

Dziecko, o ile nie jest zbyt upośledzone, jak na przykład dziecko idiotyczne, pozostaje już pod przymusem tego rozwoju wzwyż, pobudzającym jego ciało i duszę do wzrostu. Jemu również przepisała natura dążenie ku przezwyciężeniu. Jego małość, słabość, brak samoistnie stworzonych zadowolnień, mniejsze i większe zaniedbania — wszystko to jest indywidualną podniętą do rozwoju jego sił. Pod naciskiem swego niedoskonałego bytu stwarza sobie nowe, a czasem oryginalne formy życia. Jego zabawy, stale zmierzające do przyszłego celu, są oznaką jego twórczej siły, której żadną miarą nie można wyjaśnić odruchami warunkowymi. Buduje ono stale w próżni przyszłości, powodowane przymusem konieczności przezwyciężania. Pod naciskiem konieczności życiowych bieży ze swą stale wzrastającą tęsknotą ku ostatecznemu celowi wyższości nad ziemskim paściołem, wyznaczonym mu wraz z jego wszystkimi nieuniknionymi żądaniami. A ten pociągający cel ożywia się i zabarwia w ograniczonym otoczeniu, w którym dziecko walczy, by zwyciężyć⁵⁴.

Dziecko jest stymulowane rozwojowo przez potrzebę przezwyciężania dojmującego uczucia niższości i „popychane” przez pragnienie wyższości. Zasadą systemową jest styl życia, zawiadujący całością — zgodnie z nim funkcjonuje osobowość każdego człowieka i wszystkie jej sfery. Wyraża on swoistość i niepowtarzalność osoby, ze stylu życia wynikają wszelkie jej zachowania. Ów styl kształtuje się we wczesnym dzieciństwie do mniej więcej czwartego, piątego roku życia. Później już nie może ulec zmianie, ponieważ postawy, reakcje emocjonalne i schematy kognitywne są utrwalane i zautomatyzowane. „Możliwa jest wszakże nauka nowych sposobów wyrażania własnego specyficznego stylu ży-

⁵² A. Adler, op. cit., s. 66.

⁵³ W. Benjamin tak opisuje ten fenomen, przywołując sytuację wypożyczania książek z klasowej biblioteczki: „Czy książki były przyjemne, czy straszne, nudne czy ciekawe — nic nie mogło wzmocnić ani zmniejszyć ich czaru. Nie chodziło w nim bowiem o treść, lecz raczej o ciągłe upewnianie mnie w tym jednym kwadransie, dzięki któremu cała nędza jałowej szkolnej edukacji przedstawiała mi się jako znośna. Nastawiałem się nań już wieczorem, wkładając książkę do spakowanej teczki, która od tego ciężaru stawała się tylko lżejsza. [...] potem przychodziła wreszcie chwila, która w pomieszczeniu będącym jeszcze sceną mojego poniżenia dawała mi pełnię mocy, jaka przypadła w udziale Faustowi, gdy odwiedził go Mefisto. Kimże był nauczyciel, który zstępował z katedry, by przed klasową szafą zbierać lub wydawać książki, jeśli nie niższym bieciem, który musiał się wyrzec mocy szkolenia, by dowieść swej sztuki w służbie na rzecz moich pragnień? I jakże zawodziły jego nieśmiałe próby kierowania nimi za pomocą rady i wskazówki. Jakże pozostawał w tyle jako biedny bies przy swojej pańszczyźnie, gdy ja już dawno na czarodziejskim dywanie zmierzałem do wigwamu ostatniego Mohikanina lub do obozu Konradina von Staufena” (W. Benjamin, op. cit., s. 138–139). Autor „w sposób zaangażowany i wyczerpujący szuka wyjścia z labiryntu dzieciństwa, chce naszkicować je akrybicznie jak Holbeinowskim srebrnym ołówkiem. Trzeba się cofnąć w minionym *saeculum* do Kafki, by znaleźć w języku niemieckim podobnie intensywną prozę rozświetloną od wewnątrz” (R. Tiedemann, *Postłowie*, [w:] W. Benjamin, op. cit., s. 205).

⁵⁴ A. Adler, op.cit., s. 101–102.

cia”⁵⁵ — a najefektywniejszym jej sposobem jest w tym okresie rozwojowym zabawa.

6. Koncepcja „człowieka bawiącego się” — *homo ludens* — holenderskiego filozofa, historyka i antropologa kultury Johana Huizingi, której nazwa tożsama jest z tytułem jego słynnej książki, wydanej w 1938 r., ujmuje człowieka jako gatunek „igrający” i w ten sposób wytwarzający kulturę wraz z kultem religijnym, sztuką, pracą, wojną itp.⁵⁶ Choć cała kultura jest formą gry czy zabawy, Huizinga nie twierdzi, „że zabawa jest jedynym źródłem kultury i że spośród wszystkich gatunków tylko człowiek się bawi”⁵⁷ (jak próbowano interpretować jego tezy). Zabawa jako aktywność służąca rozrywce, sięgająca najgłębszych początków ludzkości, „istniała przed wszelką kulturą”⁵⁸. Z antropologicznego punktu widzenia nie było i nie ma społeczności (kultury, cywilizacji), której członkowie nie znalazły zabawy:

[...] w pewnym sensie unosi się ona ponad wszelką kulturą albo przynajmniej pozostaje od niej wolna. Człowiek jako dziecko bawi się dla przyjemności, dla odpoczynku zaś bawi się poniżej poziomu poważnego życia. Może zresztą bawić się ponad owym poziomem, kiedy zabawa wyraża piękno i świętość⁵⁹.

Koncepcja Huizingi stanowi uzupełnienie i rozwinięcie refleksji filozoficzno-antropologicznej nad swoistością człowieka jako gatunku. Taka łacińska konstrukcja: *homo* plus przymiotnikowa bądź imiesłowowa przydawka jest stosowana od dawna jako „skrótowa formuła syntetyzująca istotę człowieka, gatunkową odrębność lub przynajmniej jakąś charakterystyczną właściwość ludzkiej natury czy swoisty jej aspekt”⁶⁰.

⁵⁵ *Encyklopedia filozofii wychowania*, op. cit., Bydgoszcz 2009, s. 13.

⁵⁶ Wyd. niemieckie: *Homo Ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur* (1939); wyd. angielskie: *Homo Ludens, a Study of the Play Element in Culture* (1955). Stąd też pochodzi tytuł niniejszego artykułu, będący trawestacją terminu ukutego przez Huizingę — *infans ludens* ‘dziecko bawiące się’.

⁵⁷ S. Bednarek, J. Jastrzębski, *Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei. Od absolutu do żeromszczyzny*, Wrocław 1996, s. 144.

⁵⁸ J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1985, s. 37.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ S. Bednarek, J. Jastrzębski, op. cit., s. 143. Z innych znanych formuł tego typu można wymienić: *homo sapiens* ‘człowiek rozumny’ (od. łac. *sapere* — używać rozumu, być mądrym) — określenie to pochodzi z biologicznej systematyki gatunków opracowanej przez szwedzkiego przyrodnika Karola Linneusza (1707–1778), wyłożonej w traktacie *Systema naturae* (1735), oznacza paleoantropologiczną fazę rozwoju gatunkowego antropoidów — przez australopiteki (*homo habilis* ‘człowiek zręczny’, *homo erectus* ‘człowiek wyprostowany’), neandertalczyka (*homo neandertalensis*), do wczesnej formy *homo sapiens* sprzed około 200 tys. lat. Pokrewne konstrukcje można spotkać w tekstach humanistycznych w formie *animal rationale* bądź *homo cogitans*; *homo faber* ‘człowiek tworzący, wytwórca’ — miano stworzone przez Benjamina Franklina (1706–1790) w 1778 r. na określenie swoistości człowieka jako zwierzęcia wytwarzającego narzędzia. Zbliżone znaczenie mają określenia: *homo laborans* ‘człowiek pracujący’, *homo agens* ‘człowiek działający, czynny’ i *homo*

Cechy zabawy

Huizinga nazywa zabawę:

[...] 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; czynność

creator 'twórca, sprawca'; *homo oeconomicus* 'człowiek gospodarzący' — określenie spopularyzowane w XIX w., a wprowadzone przez osiemnastowiecznego twórcę ekonomii naukowej, fizjokratę Adama Smitha (1723–1790), głoszącego, że działalność człowieka jest podporządkowana naturalnym prawom rządzącym procesami produkcji i wymiany; *homo socius* albo *animal sociale* — formuły odnoszące się do specyfiki więzi społecznych między ludźmi. Pierwotnie termin ten pochodzi od Arystotelesowskiego (384–322 p.n.e) określenia człowieka mianem *dzoon politikon* 'istota tworząca polis'; *homo aestheticus* — określenie odnoszące się do właściwego człowiekowi poczucia i pragnienia piękna oraz harmonii jako potrzeb wykraczających poza pospolite determinanty egzystencjalne. Tę ideę „człowieka estetycznego” zaprezentował niemiecki poeta Fryderyk Schiller (1759–1805) w *Listach o wychowaniu estetycznym człowieka* (1795), stwierdzając tam, iż „piękno jest naszym drugim stwórcą”; *homo duplex* 'człowiek dwojaki, dwoisty' stanowi formułę gatunkową autorstwa francuskiego socjologa Émile'a Durkheima (1858–1917), podkreślającą dwudzielność, dwoistość natury ludzkiej. Ten immanentny, nieprzezwycięzalny dualizm stanowi źródło napięć i cierpienia wynikających z rozdzielenia, opozycji ciała i duszy, rozumu i instynktów, egoizmu i altruizmu, sacrum i profanum itp.; *homo suicidus* 'człowiek samobójca' — na tę właściwość gatunkową człowieka wskazał Durkheim w pracy *Le Suicide* (1897). Samobójstwo jest aktem uwarunkowanym społecznie, co sprawia, że człowiek jest jedynym gatunkiem wybierającym to radykalne rozwiązanie w sytuacji opresyjnej; *homo symbolicus* 'człowiek symboliczny, kreujący symbole' — formuła stworzona przez Ernsta Cassirera (1874–1945), niemieckiego filozofa, neokantysty, przedstawiciela szkoły marburskiej, w pracy *Esej o człowieku* (1944); zdolność do myślenia symbolicznego, przedstawień symbolicznych i komunikowania się za pomocą symboli stanowi rzeczywiste źródło nauki, sztuki, religii i kultury w ogóle; *homo religiosus* 'człowiek religijny' — nie istnieje kultura ani cywilizacja, która nie znałaby pojęcia sacrum, we wszystkich znanych społecznościach już od samego początku ludzkości występowały formy kultu religijnego, stąd przekonanie o „przyrodzonej człowiekowi religijności”; w teologii chrześcijańskiej zawiera się to w formule *anima naturaliter christiana*; *homo loquens* 'człowiek mówiący' — formuła pochodząca z epoki renesansu, podnosząca umiejętność mówienia i pisanie jako właściwą gatunkowi ludzkiemu, odróżniającą go od zwierząt; *homo demens* 'człowiek bezrozumny, szalony' — określenie wprowadzone przez francuskiego historyka, socjologa i politologa Edgara Morina (ur. 1921) w pracy *Zagubiony paradygmat — natura ludzka* (1973); *homo demens* to przeciwieństwo *homo sapiens*, gdyż w człowieku znajdują się obok rozumu pokłady „nieładu, błędu, zwidów”, „wewnętrzne antagonizmy, zniszczenia, kaźnie, masakry, eksterminacje, wrzaski i wściekłość, tak rozplenione, że stanowią ważną cechę dziejów ludzkich”; *homo eligens* 'człowiek wybierający' — formuła stworzona przez polskiego socjologa Andrzeja Sicińskiego (1924–2006) jako fundament jego typologii stylów życia ludzi, które są uzależnione głównie od dokonywanych przez nich wyborów z wartości oferowanych przez środowisko kulturowe; to, co determinuje życie człowieka w sensie konieczności (warunki społeczne, ekonomiczne, zdrowotne itd.), określa jego *modus vivendi*, lecz nie ma charakteru stylotwórczego; *homo patiens* 'człowiek cierpiący' — koncepcja człowieka jako istoty cierpiącej, wypracowana przez twórcę logoterapii Viktora E. Frankla. Nie sposób zredukować człowieka do formuły zwierzęcia myślącego, działającego, społecznego, ponieważ sens ludzkiej egzystencji nadaje dopiero „egzystencjalne przecierpienie udreń wynikłych z przeciwności losu”. Cierpienie jest sposobem urzeczywistniania wartości, jest również wyzwaniem duchowej natury człowieka, człowiek zatem realizuje swą istotę, kiedy potrafi „przyjąć cierpienie”, przeżyć je i „obdarzyć sensem” (za: S. Bednarek, J. Jastrzębski, op. cit., s. 143–144).

cią 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 świata⁶¹.

W definicji Johana Huizingi — prymarnej właściwie dla refleksji o zabawie w ogóle — można bez trudności odnaleźć jej konstytutywne cechy:

- dobrowolność uczestniczenia;
- odrealnienie, oderwanie od rzeczywistości codziennej, często tajemniczość i hermetyczność;
- totalność zaangażowania graczy;
- powagę, podniosłość, ceremonialność, szczególnie w przypadku zabaw związanych z kultem bądź religią;
- niematerialistyczny charakter celu uczestnictwa (zabawa nie generuje dochodu);
- obowiązywanie zasad, reguł, ustaleń i ograniczeń;
- interakcyjność społeczną *ad hoc*, wysoką intensywność prowizorycznych związków społecznych;
- zamkniętość, atypijność, dzianie się poza miejscem i czasem⁶².

Współczesna teoria gier rozróżnia zabawy celowe i pozbawione celu jako efektu końcowego, bez intencji rozstrzygnięcia, gdzie dążeniem umyślnym jest samo uczestniczenie w zabawie⁶³. Do tych drugich zalicza się np. zabawy funkcjonalne, ruchowe, zabawy celowe natomiast to choćby gry i zabawy dydaktyczne, których intencją jest zdobycie wiedzy bądź umiejętności przy zachowaniu rozrywkowego charakteru scenariusza działań⁶⁴. Szczególne miejsce w tej typologii zajmują gry sportowe, które z reguły są zarazem pracą i źródłem dochodów (np. tenis zawodowy, piłka nożna czy boks), dostarczają jednak uczestnikom (zawodnikom i kibicom) przyjemności.

⁶¹ Ibidem, s. 28.

⁶² „Spośród formalnych cech zabawy najważniejszą było przestrzenne wyodrębnienie czynności ze sfery pospolitego życia. Pewna zamknięta przestrzeń zostaje oddzielona w sposób materialny lub idealny, odgradzona od codziennego otoczenia. Tam, wewnątrz, toczy się zabawa, tam obowiązują jej reguły. Odgradzenie uświęconego miejsca jest także pierwszą cechą charakterystyczną czynności sakralnej. Ów warunek wyodrębnienia posiada w kulcie, łącznie z magią i prawodawstwem, charakter znacznie szerszy niż tylko czasowy i przestrzenny. Niemal wszystkie obyczaje święceniowe i wtajemniczeniowe połączone są dla wykonujących i wtajemniczanych ze sztucznymi sytuacjami wyodrębnienia lub wykluczenia. Wszędzie, gdzie mowa o ślubach, o przyjęciu do jakiegoś zakonu czy bractwa, o przysiędze i tajnym stowarzyszeniu, zawsze w ten czy inny sposób obowiązuje tego rodzaju odgraniczenie w zabawie, w której wszystko to ma moc obowiązującą” (J. Huizinga, op. cit., s. 37).

⁶³ S. A. Warwitz, A. Rudolf, *Was Spielen bedeutet und welche Merkmale es kenneichnen*, [w:] *Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen*, 3. Aufl., Baltmannsweiler 2014, s. 18–22.

⁶⁴ H. Scheuerl, *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*, 11. Aufl., Weinheim–Basel 1990.

Za Rogerem Caillois⁶⁵ można wymienić następujące cechy zabawy:

— dobrowolność — zabawa jest działaniem, w którym zarówno udział, jak i wycofanie się z uczestnictwa w grze są całkowicie zależne od woli uczestników; bawiący się czynią to dla własnej przyjemności i bez przymuszania;

— odgraniczenie, zamknięcie w jednoznacznie ustalonych granicach czasu i miejsca — zabawa generuje zamkniętą rzeczywistość, dziejącą się tu i teraz we własnej, hermetycznej przestrzeni, skrupulatnie odseparowanej od reszty „normalnego” świata i ludzi; cechuje ją też konkretny zakres czasowy, rama, poza którą panują szarość i pospolitość codzienności, pozbawione radosnej ekscytacji;

— element niepewności — przebieg zabawy ani jej rezultat nie mogą być z góry ustalone; jej sens ludyczny zawiera się w niespodziance, ustawicznym zakaskiwaniu, napięciu, podekscytowaniu i niecierpliwym oczekiwaniu;

— bezproduktywność — nawet gra, w której stawką są pieniądze, nie prowadzi do wytworzenia nowych dóbr materialnych — zachodzi tylko przeniesienie prawa własności w obrębie zamkniętego kręgu graczy; całkowita suma wygranej nie może przewyższać puli pieniędzy, którą przegrali pozostali uczestnicy;

— ujęcie w normy — rzeczywistość zabawy jest stricte konwencjonalna: podporządkowana ściśle określonym zasadom, regułom, pryncypiom, zakazom i nakazom, których respektowanie jest warunkiem koniecznym uczestnictwa; zabawa traci sens, gdy odłoni się niedorzeczność i wątpliwą umowność jej reguł;

— iluzyjność — szczególnie zabawy oparte na naśladownictwie generują poczucie nierealności, wyodrębnienia się z rzeczywistego życia⁶⁶; fikcyjność, magiczność dziania się stanowi o atrakcyjności scenariuszy również zabaw receptywnych (np. przedstawienia teatralnego).

Kategorie zabawy

Zabawa przybiera rozmaite formy w zależności od wieku uczestników, miejsca i czasu:

U niemowlęcia zabawa pojawia się w formie manipulacyjnej (grzechotka, badanie przedmiotów, ich rzucanie, darcie, gniecie). Niemowlę ćwiczy w ten sposób dłonie i poznaje własne

⁶⁵ R. Caillois, *Gry i ludzie*, przeł. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Warszawa 1997 (wyd. oryg.: *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*, Paris 1958); por. szczególnie rozdziały VII i VIII.

⁶⁶ „Dziecko stojące za portierą samo staje się czymś ulotnym i białym, widmem. Ze stołu, pod którym przykucnęło, uczyniło drewnianego idola świątyni, a z rzeźbionych nóg cztery kolumny. Za drzwiami zaś samo jest drzwiami, odziane w nie jak w ciężkie przebranie, i jako czarnoksiężnik zaczaruje wszystkich nieopatrznie wchodzących. Za żadną cenę nie może się to wydać. Kiedy stroi miny, mówi mu się, że już tak zostanie, jeśli zegar zacznie bić. Ile w tym prawdy, doświadczałem w kryjówce. Kto mnie znalazł, mógł mnie zamienić w posąg bożka pod stołem, na zawsze wpleść jako widmo w firankę, na całe życie zakląć w ciężkie drzwi” (W. Benjamin, op. cit., s. 141–142).

ciało oraz świat materialny wokół. W wieku poniemowłęcym pojawiają się zabawy konstrukcyjne (robienie babek z piasku, grzebanie jam, lepienie, wycinanie, budowanie z klocków). W średnim wieku przedszkolnym dzieci bawią się w zabawy funkcjonalne, rozwijające mięśnie, ruchy i zręczność, jak gry piłką, skakanka, klasy, bieg z kółkiem⁶⁷.

Starsze dziecko przedszkolne bawi się w zabawy iluzyjne i receptywne. Te pierwsze, określane również mianem zabaw twórczych, polegają z reguły na aranżowaniu sytuacji tematycznych z lalkami czy innymi zabawkami, ale też z osobami (rówieśnikami) — w szkołę, w dom, w podróż kolejną. Występuje w nich podział ról (np. nauczyciel i uczniowie, lekarz i pacjenci), „a uczestnicy na podstawie swych obserwacji, zasłyszanych opinii na dany temat zabawy, a przede wszystkim przez fantazję i grę wyobraźni stwarzają świat urojony iluzji, w którym odtwarzają życie dorosłych”⁶⁸.

Zabawy receptywne mają natomiast charakter statyczny, nie polegają na aktywnym działaniu, dialogu, ale „są przeżywaniem i wczuwaniem się uczuciowym w sytuacji przy słuchaniu bajek czy opowiadań bardziej realistycznych, przy oglądaniu obrazków lub sztuki w teatrze lalkowym”⁶⁹.

We wszystkich rodzajach zabaw dziecięcych dochodzi do głosu fantazja, „gra wyobraźni, która odrealnia i ożywia, animizuje zabawki i użyte przedmioty (np. kolej z krzesel czy cienie na ścianie)”⁷⁰, występują jednak również emo-

⁶⁷ S. Kunowski, op. cit., s. 205.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ Ibidem. W. Benjamin genialnie opisał zabawę, jaką praktykował, gdy musiał przez dłuższy czas leżeć w łóżku, chory na grype: „Moje łóżko, które było miejscem najskrytszej i najcichszej egzystencji, nabrało teraz publicznej rangi i uznania. Na długo przestawało być miejscem moich potajemnych przedsięwzięć w wieczory: pochłaniania książek i zabaw ze świecami. Pod poduszką nie leżała już książka, uprzednio wsuwana tam noc w noc, o zakazanym użyciu. Odpadały w te tygodnie także strumienie lawy i małe paleniska topiące stearynę. Może choroba zasadniczo pozbawiła mnie tylko owej zabawy bez tchu i w milczeniu, która nigdy nie była dla mnie wolna od skrytej trwogi — zwiastunki trwogi późniejszej, która towarzyszyła takiej samej zabawie na takim samym skraju nocy. [...] Z turniami swoich poduszek byłem bowiem obeznany już w czasie, gdy wzgórze i góry nie miały mi jeszcze wiele do powiedzenia. Tkwiałem przecież pod jedną kołdrą z mocami, które tym urwiskom pozwalały powstać. Niekiedy więc sprawiałem, że w tym paśmie gór rozwierała się przepaść. Wpełzałem w nią; naciągałem kołdrę na głowę i przykładalem ucho do mrocznej otchłani, karmiąc od czasu do czasu ciszę słowami, które wracały z niej jako historie. Niekiedy włączały się palce i same coś przedstawiały lub robiły «sklepek», w którym za «ładą» z palców środkowych dwa małe gorliwie przytakiwały klientowi, który byłem ja sam. Coraz mniej jednak miałem ochoty i siły do nadzorowania ich zabaw. Na koniec niemal bez zainteresowania śledziłem wyczyny swoich palców, które jak rozlały, przykry motłoch załatwiały swoje sprawy w centrum miasta trawionym przez pożar.

Nie sposób było im zaufać. Jeśli bowiem zjednoczyły się niewinnie — nigdy nie miało się pewności, czy obie te grupy, bezgłośnie jak wtedy, gdy się odnalazły, nie rozdzielią się, i każda pójdzie swoją drogą. [...] Wykorzystywałem spokój i bliskość ściany, przy której stało łóżko, do powitania światła cieniami na niej. Teraz wszystkie te zabawy, na które zezwoliłem swoim palcom, po-

cje, nieraz bardzo silne, co pozwala naśladowującemu dziecku kształtować w sobie postawę emocjonalną wobec tematów zabaw, a tym samym nabywać kompetencji aksjologicznych, umiejętności wartościowania. Tak rodzą się „zrazu naiwne ideały dziecięce, wcielające się w imponującą dziecku postać dorożkarza, strażaka czy lotnika”⁷¹ — w antycypowane role zawodowe (społeczne, życiowe).

Z czasem dziecko zaczyna odróżniać zmyślenie od rzeczywistości — baśnie, bajki i zabawy iluzyjne tracą swój powab. Pojawiają się inne formy zabawy: gry ruchowe i zręcznościowe przechodzą w turystykę, gimnastykę, taniec i sport, które „służą podsycaaniu żywotności, energii i zdrowia organizmu, lecz coraz częściej mają funkcję rozrywkową, a nie kształcącą i rozwojową jak zabawy dziecka przedszkolnego”⁷².

Roger Caillois przedstawił typologię zabaw, dzieląc je na cztery kategorie:

— agon (kategoria współzawodnictwa) — gry i zabawy oparte na potrzebie wyłonienia zwycięzcy, np.: ściganie się, zmaganie i mocowanie, lekkoatletyka, boks, szermierka, piłka nożna, bilard, warcaby, szachy i w ogóle wszelkie zawody sportowe; każdy z bawiących się uczestników (osób/drużyn) ma na początku zabawy równe szanse i jest zobligowany do przestrzegania określonych reguł; liczą się przede wszystkim umiejętności konkurujących ze sobą kontrahentów;

— alea (kategoria przypadku) — to kategoria zabaw, którymi rządzi konieczność, kaprys losu; bawiący się mają na początku różne szanse, ale w trakcie zabawy (gry) zdają się nie tyle na swoje umiejętności, co na rządzenie losu, np.: gra w kości (stąd nazwa tej kategorii), wyliczanki („entliczek, pentliczek”), rzut monetą („orzeł czy reszka”), zakłady, ruletka, różne rodzaje loterii;

— mimikra (kategoria naśladowania) — należą do niej zabawy oparte na odgrywaniu jakiejś roli, pozorowaniu, udawaniu kogoś lub czegoś; podporządkowanie się ścisłym regułom nie jest tu najważniejsze, istotniejsza jest fantazja i wczucie się w sytuację psychiczną innej osoby; do tego rodzaju

jawiały się na tapecie raz jeszcze, ale bardziej nieokreślone, wspanialsze, bardziej tajemnicze. «Zamiast lękać się cieni wieczoru — napisano w mojej książce o zabawach — wesołe dzieci bawią się nimi ku swej radości». Następowaly bogato ilustrowane wskazówki, jak rzucić na ścianę nad łóżkiem cień koziorożca i grenadiera, łabędzia i królika. Mnie samemu rzadko udawało się wyjść poza paszczę wilka. Była ona wszakże tak wielka i rozdziawiona, że musiała należeć do wilka Fenrisa, którego jako niszczyciela świata uruchamiałem w tym samym pokoju, w którym odmawiano mi dziecięcej choroby” (W. Benjamin, op. cit., s. 81–87).

⁷¹ Ibidem: „Trzeba więc dzieciom podsuwać wartościowe tematy, by się nie bawili w pijanych, nawet trzeba bawić się razem z nimi, a nie bawić się dziećmi, oczyszczać baśnie ludowe z duchów i upiorów, aby dzieci przez bajkę nabywały pojęć moralnych; co jest dobre (pracowitość, dobroć dla zwierząt u Kopciuszka) i co jest złe, a nie ulegały przerażeniu i lękom, które mogą zaszkodzić zdrowiu nerwowemu” (S. Kunowski, op. cit., s. 206).

⁷² Ibidem.

dziecięcych zabaw należą np. zabawy: w dom, w sklep albo w lekarza; elementami związanymi z naśladownictwem w przypadku zabaw mogą być: imaginacyjność, bawienie się lalkami, przebieranie się, organizowanie spektakli i prezentacji;

— *illynx* (kategoria oszołomienia) — zawiera zabawy mające na celu doznania transowe, ekstatyczne, odurzenie adrenaliną, np.: kręcenie się na karuzeli⁷³, huśtanie się, chodzenie po linie, szusowanie na nartach, wspinaczka wysokogórska, ćwiczenia gimnastyczne na trapezie, batucie itp.

Smutny homo ludens

Jeśliby zgodzić się z postulowanym przez Caillois podziałem (choć — jak twierdzi Jean Baudrillard — jest on „równie dobry jak każdy inny”⁷⁴) na gry naśladowania (*mimikra*), gry współzawodnictwa (*agon*), gry przypadku (*alea*) i gry oszołomienia (*illynx*), to trzeba by zastrzec przy tym, że „kultura współczesna bez wątplenia odeszła od naśladowania i współzawodnictwa na rzecz przypadku i oszołomienia. Gry tego rodzaju nie są już grami sceny [...] i zwierciadła [...], lecz grami ekstatycznymi [...] i narcystycznymi”⁷⁵.

To stwierdzenie zawiera podwójny sens — pierwotny i pochodny. Sens pierwotny odnosi się do świata rzeczywistości antropologicznej, w której postmoderniści kwestionują podmiotowość człowieka, możliwość transcendencji i racjonalizacji świata, „eksponują natomiast jego irracjonalną emocjonalność, a zwłaszcza seksualność”⁷⁶. Sens wtórny wynika z przeniesienia znaczeń w stre-

⁷³ Impresja-wspomnienie z dzieciństwa W. Benjamina: „Drewniany podest z usługowymi zwierzętami obracał się nisko nad ziemią. Miał wysokość, na której najlepiej marzy się o lataniu. Rozległa się muzyka i dziecko potoczyło się szarpanym ruchem coraz dalej od matki. Zrazu poczuło lęk, że ją opuszcza. Potem jednak dostrzegło, jak bardzo jest wierne. Tronowało jak wierny władca nad światem, który do niego należał. Wzdłuż stycznej drzewa i miejscowi tworzyli szpaler. Znów, gdzieś na wschodzie, wyłoniła się matka. Potem z kniei wychynał wierzchołek drzewa, które dziecko widziało już przed mileniami takim, jakim go zobaczyło właśnie z karuzeli. Zwierz dziecka był mu posłuszny: jak niemy Arion płynęło na swej niemej rybie, drewniany byk-Zeus porывał je jako Europę bez skazy. Już dawno powrót wszystkich rzeczy stał się mądrością dzieci, a żywot — prastarym rauszem władzy z jazgotliwym orkestronem pośrodku. Kiedy grał on wolniej, przestrzeń zaczynała się jękać, a drzewa przychodzić do siebie. Karuzela stawała się niepewnym gruntem. I oto stała matka, pał wielokrotnie wbijany, wokół którego dopływające do brzegu dziecko zarzuciło linę swoich spojrzeń” (W. Benjamin, *Karuzela*, [w:] *Berlińskie dzieciństwo...*, op. cit., s. 89–90).

⁷⁴ J. Baudrillard, *The Ecstasy of Communication*, [w:] *Postmodern Culture*, ed. H. Foster, London–Sydney 1987, s. 132; cyt. za: M. P. Markowski, *Krótką encyklopedia postmodernizmu*, [w:] *Postmodernizm. Teksty polskich autorów*, red. M. A. Potocka, Kraków 2003, s. 79.

⁷⁵ M. P. Markowski, op. cit.

⁷⁶ S. Kowalczyk, *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom 2004, s. 14.

fę pozazjawiskową i przydania im charakteru wyłącznie symbolicznego: „Przyjemność nie wiąże się już z ujawnieniem czegokolwiek, nie jest ani sceniczna, ani estetyczna, lecz prowadzi do czystej fascynacji, jest aleatoryczna i psychotropiczna”⁷⁷.

Ponowoczesność czyni z zabawy nieuchwytnie uniwersum, w którym „rzeczy byłyby z pewnością aleatoryczne i gdzie wykroczyłyby poza historię”⁷⁸.

Zabawa w postmodernistycznej parareczystości nabiera nowego sensu: „można grać na wszystkie możliwe sposoby, jednakże już nie przeciw komuś”⁷⁹. Jeśli nie ma już żadnego systemu, przeciwko któremu można wystąpić, żadnej rzeczywistości, z którą można się potykać, to możliwa jest tylko gra z samym sobą. Gracz nie ma już przeciwko komu ani czemu występować, gdyż w ponowoczesnym świecie „wszystko zostało już «radośnie zniszczone», wpada więc w stan nieważkości w nieuchwytywanym uniwersum form. [...] Wszystko zostało zrobione. [...] A więc to, co pozostało, to kawałki. Wszystko, co pozostało do zrobienia, to gra tymi kawałkami. Gra kawałkami to jest ponowoczesność”⁸⁰.

Czym zatem jest gra w XXI w.? Jakie są dystynktywne właściwości zabawy ponowoczesnej? Jean Baudrillard twierdzi, że „jedyną zasadą gry, co prawda nigdy nie ustanowioną jako zasada uniwersalna, jest to, że opowiadając się za regułą, uwalniamy się od prawa”⁸¹. Gra nie jest bowiem absolutną swobodą, lecz wyborem reguły, konwencji, która istnieje poza porządkiem etycznym i psychologicznym. „Wejście do gry oznacza wejście w system rytualnych zobowiązań”⁸², który wymierzony jest przeciwko nienaruszalności prawa powszechnego, opartego na transcendencji. Wejść w grę to poddać się regule immanencji znaków wzajem do siebie odsyłających, arbitralnych i rekurencyjnych: „Reguła działa jako parodystyczne simulacrum Prawa. Ani odwrócenie, ani obalenie, lecz przekształcenie prawa w simulacrum”⁸³. Gra to parodia rzeczywistości, ironiczna zemsta na Prawie⁸⁴.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ S. Mele, M. Titmarsh, *Gra resztkami. Wywiad z Jeanem Baudrillardem*, [w:] *Postmodernizm a filozofia*, red. S. Czerniak, A. Szahaj, Warszawa 1996, s. 227.

⁷⁹ Ibidem, s. 224.

⁸⁰ Ibidem, s. 227.

⁸¹ J. Baudrillard, *O uwodzeniu*, przeł. J. Margański, s. 131.

⁸² Ibidem.

⁸³ Ibidem, s. 206.

⁸⁴ M. P. Markowski, *Baudrillard. Słownik*, [w:] J. Baudrillard, *Ameryka*, przeł. R. Lis, Warszawa 2001, s. 177–178. Symulakrum bądź symulakr (łac. *simulacrum* — podobieństwo, pozorność) jest obrazem, pozorem (*une apparence*) czy szyldem stanowiącym czystą symulację, udającym rzeczywistość, nie pozostając wobec niej w żadnej faktycznej relacji, bądź nawet tworzącym własną rzeczywistość. Słowo to wywodzi się od starogreckiego słowa *eidōlon* (εἶδωλον) — widmo, obraz, obraz boga, które w języku łacińskim przybrało formę *idolum*, tłumaczone jako udawanie, pozor, złuda

„My work is a game, a very serious game” — moja praca to gra, gra bardzo poważna — napisał kiedyś Maurits Cornelis Escher⁸⁵. Dzisiaj *homo ludens* bawi się, uczestnicząc w symulakrum zabawy, gdzie „granica między światem rzeczywistym a formami jego przedstawień z wolna, lecz nieuchronnie ulega zniesieniu”⁸⁶, zatracą się w grze, która nie opiera się już na prostej zasadzie przyjemności: „logika gry jest zimna, ale nie swobodna, gra zaś, tocząc się poza nadzieją, nigdy nie jest obsceniczna i nigdy nie pozwala sobie na śmiech. Jest poważna, poważniejsza niż życie, co ujawnia paradoksalna sytuacja, gdy życie staje się stawką gry”⁸⁷ — ekstatycznej, narcystycznej i... smutnej.

i przeciwstawiane słowu *icona* (gr. *eikôn*, εἰκών), oznaczającemu kopię. O ile jednak *kopia* odsyła semantycznie do pojęcia imitacji rzeczywistości, bez jej dysymulacji, tzn. utajenia czy skrywania, to *eidolon* odrywa się od niej w formie gr. *eidōs* albo *idea* (ἰδέα), tłumaczonej jako 'forma, kształt, powierzchność, zarys'. Słowo *eidolon* pojawia się w dziełach Platona (*Sofista*), ale również w presokratejskiej filozofii przyrody (u Demokryta — cząsteczki, „podobizny” wysyłane przez przedmioty i wywołujące wrażenia zmysłowe) i u epikurejczyków. Symulakrum (idolem) może być także przedmiot wyobrażający postać nadprzyrodzoną czy fantastyczną, sporządzany do celów magicznych, rytuałów religijnych, potrzeb naukowych i dydaktycznych (artefakt) lub ludycznych (lalka). Niekiedy idole są wyposażone w cechy legitymujące ich prawomocność, np. mechanizmy poruszające je, albo w realistyczne atrybuty animistyczne. Symulakrum jako termin filozoficzny został na nowo włączony do współczesnego dyskursu naukowego przez Baudrillarda w postaci oryginalnej koncepcji ewolucji znaków, tzw. teorii symulacji, w jego programowej pracy *Symulakry i symulacja*: wraz z rozwojem systemów semiotycznych (znakowych) granica między światem rzeczywistym a jego przedstawieniami z wolna, lecz nieuchronnie ulega zniesieniu, zanika, co skutkuje coraz większym niezależnieniem się znaku. Stadia tego procesu emancypacyjnego Baudrillard określił mianem symulakrów. W jego toku następuje utrata funkcji referencyjnej znaku — symulakrum nie skrywa już rzeczywistości, ono skrywa, że rzeczywistość nie istnieje. To symulakrum jest prawdziwe („Le simulacre n'est jamais ce qui cache la vérité — c'est la vérité qui cache qu'il n'y en a pas. Le simulacre est vrai”; J. Baudrillard, *Simulacres et simulation*, Paris 1981, s. 9). Epigeneza symulakru wraz z procesem symulacji rzeczywistości zapośredniczona jest w niejednoznacznym ontologicznym statusie znaków podlegających procesowi uniezależniania się — z jednej strony, znaki nie istnieją fizycznie w czasie ani w przestrzeni, z drugiej — nie funkcjonują jako abstrakcyjne elementy jakiegoś nadrzędnego systemu semantycznego. Symulują one natomiast swe rzeczywiste istnienie, analogicznie do chorego, który symuluje chorobę, tzn. wywołują autentyczne symptomy przysługujące zjawiskom rzeczywistym, wchodzą z otaczającym światem w interakcję. To ich pozorne istnienie prowadzi do powstania symulakrów rzeczywistości podwójnej, a w konsekwencji — do niemożliwości odgraniczenia zjawisk porządku ontologicznego od porządku znakowego. Ten stan symulacji Baudrillard określił mianem hiperrzeczywistości.

⁸⁵ Maurits Cornelis Escher (1898–1972) był holenderskim malarzem i grafikiem; ponad połowa jego prac powstała jednak we Włoszech; od 1935 r. mieszkał w Szwajcarii, potem w Brukseli, a ostatecznie w 1941 r. osiadł w Holandii, gdzie przebywał aż do śmierci. Dążył do przedstawienia na obrazach własnego świata przeżywanego w formie grafik inspirowanych matematycznymi formami przestrzennymi. Jego dzieła ukazywały rzeczywistość w sposób sprzeczny z potocznym doświadczeniem wzrokowym człowieka.

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ J. Baudrillard, *O uwodzeniu...*, op. cit., s. 131.

Literatura

- Adler A., *Sens życia*, przeł. M. Kreczowska, Warszawa 1986.
- Alain (É.-A. Chartier), *Lebensalter und Anschauung*, Berlin–Wien–Leipzig 1932 [szczególnie cz. IV *Die Spiele*, s. 167–210].
- Andres M., *Sport — Spiel — Spannung. Philosophische Untersuchung des Spiels und seiner Inszenierung im Sport*, London 2007.
- Arendt H., *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa 2000.
- Arendt H., *Myślenie*, przeł. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa 1991.
- Aronson E., *Człowiek — istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 2004.
- Avedon E., Sutton-Smith B., *The Study of Games*, Philadelphia 1971.
- Barth R., *Fragmente einer Sprache der Liebe*, Frankfurt a. Main 2003.
- Baudrillard J., *O uwodzeniu*, przeł. J. Margański, Warszawa 2005.
- Baudrillard J., *The Ecstasy of Communication*, [w:] *Postmodern Culture*, ed. H. Foster, London–Sydney 1987.
- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996.
- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Razem, osobno*, przeł. T. Kunz, Kraków 2003.
- Bednarek S., Jastrzębski J., *Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei. Od absolutu do zeromsczyzny*, Wrocław 1996.
- Benjamin W., *Berlińskie dzieciństwo na przełomie wieków*, przeł. B. Baran, Warszawa 2010.
- Blackburn S., *Oksfordzki słownik filozoficzny*, red. J. Woleński, Warszawa 1997.
- Blankerz H., *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982.
- Bocheński J. M., *Ku filozoficznemu myśleniu*, Warszawa 1986.
- Bocheński J. M., *Współczesne metody myślenia*, Poznań 1992.
- Börner K. H., *Auf der Suche nach der irdischen Paradies. Zur Ikonographie der geographischen Utopie*, Frankfurt a. Main 1984.
- Buytendijk F. J. J., *Wesen und Sinn des Spiels*, Berlin 1933.
- Caillois R., *Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch*, aus dem Franz. von S. von Massenbach, Frankfurt a. Main–Berlin–Wien 1966/1982 [oryg. franc.: *Les jeux et les hommes*, Paris 1958/1967; wyd. pol.: *Ludzie i gry*, Warszawa 1997].
- Capra F., *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*, London 1997.
- Cialdini R. B., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przekł. B. Wojciszke, wyd. 4, Gdańsk 2004.
- Cieślak M., *Gry i zabawy dla dzieci [od 1 miesiąca życia]*, Warszawa 2013.
- Dąbrowski J., *Zabawy naszych pradziadków przypomina...*, Warszawa 1994.
- Demetrio D., *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, przeł. A. Skolimowska, Kraków 2000.
- Demetrio D., *Zabawa na tle życia. Gra autobiograficzna w edukacji dorosłych*, przeł. A. Skolimowska, Kraków 1999.
- Dyner W. J., *Zabawy tematyczne z dziećmi w domu i w przedszkolu*, Wrocław 1983.
- Eagleton T., *Iluzje postmodernizmu*, przeł. P. Rymarczyk, Warszawa 1998.
- Eckert A., *Nowe gry i zabawy ruchowe*, [przeł. E. Brudnik], Kielce 2013.
- Eiger M., Winkler R., *Das Spiel*, München 1988.
- Eliot T. S., *Wydrążeni ludzie*, przeł. C. Miłosz, [w:] idem, *Poezje wybrane*, wybór i wstęp K. Bockowski, Warszawa 1991.

- Elkonin D., *Psychologie des Spiels*, Köln 1980.
- Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynak, J. Kojkoł, Bydgoszcz 2009.
- Erikson E. H., *Dopelniony cykl życia*, przeł. A. Gomola, Poznań 2002.
- Erikson E. H., *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Poznań 2004.
- Fabiś P., *Pijany Indianin i metafory*, [w:] *Różnica i różnorodność. O kulturze ponowoczesnej — szkice krytyczne*, red. A. Jawłowska, Poznań 1996.
- Feyerabend P. K., *Przeciw metodzie*, przeł. S. Wiertelwski, wyd. Wrocław 1996.
- Feyerabend P. K., *Zabijanie czasu*, przeł. T. Bieroń, Kraków 1996.
- Fink E., *Spiel als Weltsymbol*, Neuauflage, hrsg. von C. Nielsen u. H. R. Sepp, Freiburg 1960/2009.
- Fleischer M., *Teoria kultury i komunikacji*, przeł. M. Jaworowski, Wrocław 2002.
- Folkierska A., „Wartości” a dobro i zło, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 1.
- Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa 1990.
- Folkierska A., *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.
- Foucault M., *Porządek dyskursu*, przeł. M. Kozłowski, Gdańsk 2003.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993.
- Game theory*, [w:] *Encyclopaedia Britannica Online Academic Edition*, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/224893/game-theory> (dostęp: 8 VIII 2014).
- Geier M., *Gra językowa filozofów. Od Parmenidesa do Wittgensteina*, tłum. J. Sidorek, Warszawa 2000.
- Giddens A., *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2005.
- Głażewski M., *Conflict as a Dispute over Truth — Post-modern Ethics of Fear and Hope*, [w:] *Conflicts Mediation the Youth*, ed. M. Głażewski, L. Sałaciński, Kraków 2005.
- Głażewski M., *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Zielona Góra 2010.
- Głażewski M., *Dzieciństwo jako monstrum i wspólnik filozofów*, [w:] *Współprzestrzenie edukacji. Szkoła — rodzina — społeczeństwo — kultura*, red. M. Nyczaj-Drag, M. Głażewski, Kraków 2005.
- Głażewski M., *Ponowoczesne współprzestrzenie artefaktu dzieciństwa*, [w:] *Współprzestrzenie edukacji. Szkoła — rodzina — społeczeństwo — kultura*, red. M. Nyczaj-Drag, M. Głażewski, Kraków 2005.
- Gnitecki J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, wyd. 3, Gorzów Wlkp. 1999.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, oprac. i wstęp J. Szacki, Warszawa 2000.
- Groos K., *Die Spiele der Menschen*, Jena 1899.
- Groos K., *Die Spiele der Tiere*, 3. Aufl., Jena 1930.
- Guts Muths I. C. F., *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und des Geistes*, Schnepfental 1796.
- Hall C. S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Warszawa 1990.
- Hamer E. U., *Die Anfänge der „Spielbewegung” in Deutschland*, „Beiträge und Quellen zu Sport und Gesellschaft”, Bd. 3, London 1989.
- Hartman J., *Heurystyka filozoficzna*, Wrocław 1997.
- Hauser B., *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*, Stuttgart 2013.
- Heiland H., *Friedrich Fröbel in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Reinbek 1983.
- Hoppe H., *Spiele Finden und Erfinden: Ein Leitfaden für die Spielpraxis*, Berlin 2006.
- Huizinga J., *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, übersetzt v. H. Nachod, Reinbek/Hamburg 1939/2004 [wyd. pol.: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1967].
- Jaspers K., *Autorytety: Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, przeł. P. Bentkowski, R. Flaszak, Warszawa 2000.

- Jünger F. G., *Die Spiele. Ein Schlüssel zu ihrer Bedeutung*, Frankfurt a. Main 1953.
- Kaduson H., Ch. Schaefer, *Zabawa w psychoterapii*, przeł. W. Kempert, Gdańsk 2011.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1985.
- Kowalczyk S., *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom 2004.
- Kozdroń A., *Scenariusze zabaw dla wychowawców, pedagogów, animatorów kultury i rodziców*, Warszawa 2014.
- Kranowitz C. S., *Nie-zgrane dziecko w świecie gier i zabaw*, przeł. J. A. Kamrowska, K. Majcher, P. Sørensen, Gdańsk 2012.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, wyd.2, Warszawa 1993.
- Kunowski S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000.
- Lazarus M., *Über die Reize des Spiels*, Berlin 1883.
- Leksykon dzieł filozoficznych* [na podstawie: D. Huisman, *Dictionnaire des mille ouveres clés de la philosophie*], wybór i red. J. Kiełbasa, przeł. L. i J. Kiełbasowie, Kraków 2001.
- Lorenz K., *Studies in Animal and Human Behaviour*, vol. 1, London 1970.
- Luhmann N., *Das Kind als Medium der Erziehung*, Frankfurt a. Main 2006.
- Luhmann N., *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, 2. Aufl., Frankfurt a. Main 1992.
- Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, wyd. 6, Warszawa 1969.
- Markowski M. P., *Baudrillard. Słownik*, [w:] J. Baudrillard, *Ameryka*, przeł. R. Lis, wyd. 2, Warszawa 2001, s. 177–178.
- Markowski M. P., *Krótką encyklopedia postmodernizmu*, [w:] *Postmodernizm. Teksty polskich autorów*, red. M. A. Potocka, Kraków 2003.
- Masi W. S., *Zabawy z małym dzieckiem czyli Jak łatwo wspierać rozwój swojego dziecka. Od pierwszego do trzeciego roku życia*, przedm. R. Cohen Leiderman, [przeł. P. Zaborek], Kielce [2013].
- Mattelart A., *Teorie komunikacji. Krótkie wprowadzenie*, przeł. J. Mikułowski Pomorski, Warszawa–Kraków 2001.
- McLuhan M., *Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone, przeł. E. Różalska, J. M. Stokłosa, Poznań 2001.
- Mele S., Titmarsh M., *Gra resztkami. Wywiad z Jeanem Baudrillardem*, [w:] *Postmodernizm a filozofia*, red. S. Czerniak, A. Szahaj, Warszawa 1996.
- Michalewicz Z., Fogel D. B., *How to Solve It: Modern Heuristics*, Berlin 1999.
- Minasowicz J. D., *Twory...*, red. J. N. Bobrowicz, t. 4, Lipsk 1844.
- Mogel H., *Psychologie des Kinderspiels: Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*, 3. Aufl., Berlin 2008.
- Muchacka B., *Zabawy badawcze dzieci w przedszkolu*, Kraków 1992.
- Nachmanovitch S., *Das Tao der Kreativität. Schöpferische Improvisation in Leben und Kunst*, Frankfurt a. Main 2008.
- Neumann J. von, Morgenstern O., *Spieltheorie und wirtschaftliches Verhalten*, Würzburg 1944.
- Niewola D., *Zabawy integracyjne i nie tylko*, Kraków 2013.
- Obuchowski K., *Wprowadzenie*, [w:] A. Adler, *Sens życia*, przeł. M. Kreczowska, Warszawa 1986.
- Oerter R., *Psychologie des Spiels*, 2. Aufl., Weinheim 1997.
- Oerter R., Montada L., *Entwicklungspsychologie*, 5. Aufl., Weinheim 2002.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3 popr., Warszawa 2001.
- Paruszevska J., *Zdolne dziecko. Zabawy z liczbami 0–6 lat*, Toruń 2013.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 2004.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przeł. R. Frąć, Warszawa 2001.
- Postman N., *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-bussinesu*, przeł. L. Niedzielski, wstęp M. Mrozowski, Warszawa 2002.

- Postmodernizm. Teksty polskich autorów*, red. M. A. Potocka, Kraków 2003.
- Rahner H., *Der spielende Mensch*, 11. Aufl., Freiburg 2008.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2005.
- Różnica i różnorodność. O kulturze ponowoczesnej — szkice krytyczne*, red. A. Jawłowska, Poznań 1996.
- Salen K., Zimmerman E., *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, Cambridge, Mass. 2003.
- Scheuerl H., *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*, 11. Aufl., Weinheim–Basel 1990.
- Schiller F., *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, Stuttgart 2000.
- Sher B., *Gry i zabawy we wczesnej interwencji. Ćwiczenia dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i przetwarzania sensorycznego*, przeł. E. Bochenek, Gdańsk 2013.
- Silberg J., *Gry i zabawy z dziećmi*, przeł. M. Czubak, Poznań [2000].
- Silberg J., *Gry i zabawy z maluchami*, przeł. J. Jaworska, T. Maciejewska, Poznań [1995].
- Silberg J., *Gry i zabawy z niemowlakami*, przeł. M. Czubak, Poznań [2009].
- Słownik synonimów*, red. A. Dąbrówka, E. Geller, R. Turczyn, wyd. 2 popr., Warszawa 1995.
- Spielen*, Hrsg. N. Neutert, Hamburg 1971.
- Staszewski W., *Ekstaza w rytmie techno*, „Gazeta Wyborcza” 1995, 15 XII.
- Stübing H., *Friedrich Wilhelm August Fröbel. Beiträge und Wirkungsgeschichte eines „verdienten deutschen Pädagogen”*, Bochum–Freiburg 2010.
- Suits B., *What Is a Game?*, Chicago 1967.
- Sułkowski B., *Zabawa. Studium socjologiczne*, Warszawa 1984.
- Szołtysek A. E., *Kontrowersje wokół arystotelesowskich kategorii „paidagogike” i „politykon dzoon”*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 7.
- Tiedemann R., *Postłowie*, [w:] W. Benjamin, *Berlińskie dzieciństwo na przelomie wieków*, przeł. B. Baran, Warszawa 2010.
- Toffler A., *Future Shock*, New York–Toronto–London–Sydney 1970 (wyd. pol.: *Szok przyszłości*, przeł. W. Osiatyński, E. Ryszka, przedm. J. Danecki, Warszawa 1974).
- Toffler A., *Powershift. Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century*, New York–Toronto–London–Sydney 1991 (wyd. pol.: *Zmiana władzy. Wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*, przeł. P. Kwiatkowski, Poznań [2003]).
- Toffler A., *The Third Wave. The Classic Study of Tomorrow*, New York–Toronto–London–Sydney 1981 (wyd. pol.: *Trzecia fala*, przeł. E. Woydyło, przedm. W. Osiatyński, Warszawa 1997).
- Vaneigem R., *Revolucja życia codziennego*, przeł. M. Kwaterko, Gdańsk 2004.
- Warwitz S. A., Rudolf A., *Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen*, 3. Aufl., Baltmannsweiler 2014.
- Watzlawick P., Beavin J., Jackson D., *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*, New York 1967.
- Żygulski K., 1981, *Święto i kultura*, Warszawa 1981.