

**Laura Camas-Garrido**

*Universidad Complutense de Madrid\**

E-mail: laucamas@ucm.es

ORCID: 0000-0001-8077-2358

**Gonzalo Jover**

*Universidad Complutense de Madrid\**

E-mail: gjover@ucm.es

ORCID: 0000-0002-6373-4111

## Zabawa dzieci jako przejaw twórczego uczestnictwa<sup>\*\*</sup>

### Summary

CHILDREN'S PLAY AS AN EXPRESSION OF CREATIVE PARTICIPATION<sup>\*\*</sup>

This article aims to investigate the intricate relationship between play, creativity, and children's participation. Key questions guiding this exploration include: What do we mean when we discuss children's play? What meanings have been associated with playful activities? How are creativity and play interconnected? By examining the works of Johan Huizinga, Donald Winnicott, John Dewey, Jane Addams, and Martha Nussbaum, the study posits that children's play is a fundamental expression of social and cultural engagement during childhood. Play not only facilitates children's understanding and familiarity with the cultural dimensions of society but also encourages their active participation in the recreational aspects of life and self-exploration. Consequently, play emerges as an experience of creation, differentiation, and mutual recognition, fostering self-awareness and social interaction through the expression of daily attitudes and behaviours.

**Keywords:** children's play, creativity, children's participation, childhood

---

\* Adres: Faculty of Education Complutense University of Madrid, Calle Rector Royo Villanova, 1, 28040 Madrid, Spain

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

## Wprowadzenie

Stwierdzenie, że zabawa jest jedną z wszechobecnych aktywności istot ludzkich, nie jest niczym nowym. Ludzie jako gatunek, od swoich początków do dnia dzisiejszego, byli przedmiotem i podmiotem różnych zmian, które ukształtowały ich styl oraz sposoby życia. Chociaż ich działania różniły się w zależności od historycznego i kulturowego momentu w czasie, zabawa jest jedną z podstawowych czynności, które przetrwały w społecznościach na przestrzeni dziejów. Zabawa jest główną aktywnością, charakterystyczną dla okresu dzieciństwa. Dzieci bawiąc się podchodzą do rzeczywistości spontanicznie, naturalnie i dobrowolnie (Lancy, 2014), a w konsekwencji zaczynają stanowić część konfiguracji kultury społeczeństwa.

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie związków między zabawą, kreatywnością a uczestnictwem dzieci. Aby odpowiednio zbadać te zagadnienia, konieczne jest najpierw zdefiniowanie kluczowych pojęć oraz ustalenie kontekstu teoretycznego. Jak rozumiemy dziecięcą zabawę? Jakie znaczenia zostały przypisane aktywnościom zabawowym? W jaki sposób zabawa i kreatywność są ze sobą powiązane? Te pytania stanowią punkt wyjścia do dalszych rozważań.

Analiza opiera się na przemyśleniach wybitnych teoretyków, takich jak: Johan Huizinga, Donald Woods Winnicott, John Dewey, Jane Addams i Martha Nussbaum. Badania tych autorów uzasadniają ukazanie zabawy dziecięcej jako fundamentalnego przejawu uczestnictwa społecznego i kulturowego we wczesnym okresie rozwoju dzieci (zob. Camas, Jover, 2019). Zabawa nie tylko umożliwia dzieciom zrozumienie i zaznajomienie się z kulturowymi aspektami społeczeństwa, ale także zachęca je do aktywnego uczestnictwa w rekreacyjnych aspektach życia i samopoznania. W rezultacie zabawa staje się doświadczeniem tworzenia, różnicowania i wzajemnego uznania, wspierając tym samym świadomość siebie i interakcję społeczną poprzez wyrażanie codziennych postaw i zachowań.

Przez pryzmat teoretycznych rozważań w tym artykule, spróbujemy wykazać, że zabawa dziecięca jest nie tylko kluczowym elementem rozwoju indywidualnego, ale również istotnym mechanizmem integracji społecznej i kulturowej, który pozwala na kształtowanie twórczych i aktywnych uczestników społeczeństwa.

## Zabawa w rozwoju dzieci

Pytanie, czym jest zabawa dla dzieci i jaka jest jej rola, stało się podstawą do złożonych debat w różnych nurtach epistemologicznych (Camas, 2018). Prawdopodobnie nie istnieje prosta i uniwersalna definicja tego wieloaspektowego i trudnego do uchwycenia zjawiska. Ze względu na jego interdyscyplinarny charakter warto podjąć próbę jego konceptualizacji.

Z uwagi na niejednoznaczność i złożoność natury zabawy, badania nad jej konceptualizacją nigdy nie były wystarczające i nadal stanowią wyzwanie dla współczesnych badaczy. Najwcześniejsze pisma na temat zabawy pochodzą ze starożytnej Grecji, gdzie uważano ją za integralny aspekt kultury, rozumiany jako połączenie sztuki, muzyki i sportu (Wong i Logan, 2016). W czasach Platona (427–347 p.n.e.) i Arystotelesa (384–322 p.n.e.) aktywność zabawowa była postrzegana jako doświadczenie związane z przyjemnością, wypoczynkiem i rekreacją: sportem, spacerami, muzyką, teatrem, kolacjami i kąpielami. Uczestnictwo w tych zajęciach było przywilejem dostępnym jedynie dla osób o statusie obywatelskim. Praca była czynnością wykonywaną przez niewolników, podczas gdy wypoczynkiem mogli cieszyć się wyłącznie obywatele. Istniały również różnice między zabawą dzieci a zajęciami rekreacyjnymi dorosłych. Podczas gdy zabawa była postrzegana jako aktywność wykonywana przez dzieci przed rozpoczęciem formalnej edukacji, zajęcia rekreacyjne dorosłych były traktowane z powagą i uznawane za jedne z najważniejszych aktywności w życiu publicznym.

Jak wyjaśnia D'Angour (2013), słowem używanym w języku greckim na określenie zabawy było *paizein*, połączenie *paidí* (dziecko) i *paideia* (edukacja lub szkolenie), podczas gdy słowem używanym na określenie wypoczynku lub czasu wolnego było *skholè*, korzeń łacińskiego słowa *schola*, od którego pochodzi „szkoła”. Chociaż starożytny grecki ideał zabawy rozróżniał zabawę dorosłych i dzieci jako czynności poważne i niepoważne, Platon jako pierwszy zauważył znaczenie zabawy w rozwoju fizycznym i edukacji dzieci. Rozróżnił on trzy kluczowe etapy w rozwoju dziecka: od urodzenia do trzeciego roku życia dziecko musiało być chronione i otoczone opieką; od trzeciego do szóstego roku życia dziecko angażowało się w zabawę i słuchało historii oraz opowieści starannie dobranych przez dorosłych; natomiast między szóstym a trzynastym rokiem życia młodzieńcy rozpoczynali formalne studia w zakresie poezji, arytmetyki i muzyki (Frost, 2010). Tak więc do szóstego roku życia dzieci miały ograniczać się do zabawy pod nadzorem dorosłych. W koncepcji Platona zabawa była nierozzerwalnie związana z edukacją. Rola zabawy w rozwoju człowieka była również rozważana przez Arystotelesa. Twórca szkoły filozoficznej zwanej Liceum (gr. *Lykeion*) głosił, że etapy edukacji należy dostosować do faz rozwoju. Aby wykształcić charakter i pogodę ducha, wczesne lata życia człowieka powinny być wypełnione zabawą i aktywnością fizyczną. Według Arystotelesa rekreacja odgrywała kluczową rolę w dorosłym życiu, ponieważ, jak powiedział w swojej *Polityce*, wypoczynek jest „pierwszą zasadą wszystkich naszych działań” (Arystoteles, 1982, s. 978). Jak wskazuje D'Angour (2013), Arystoteles był pierwszym myślicielem, który wprowadził konfrontację między zabawą a pracą i nawet, jeśli zabawa dzieci nie była przez niego uważana za tak wartościową i poważną działalność jak rekreacja dorosłych, wypoczynek w każdej z jego form stanowił

sferę wyższą niż wszystkie inne ludzkie działania. Tak więc, zarówno dla Arystotelesa, jak i Platona, do piątego roku życia aktywność dziecka polegała na ruchu i zabawie. Ta przerośnięta binarna walka o legitymizację była w centrum wielu debat na temat dzieciństwa w całej historii i, z kolei, doprowadziła do ogromnych trudności w rozważaniu zabawy jako aktywności wystarczająco istotnej, aby ją badać.

Średniowiecze, ze względu na brak jakiegokolwiek ideologii dotyczącej dzieciństwa, było niewątpliwie jednym z okresów o najmniejszym historycznym uznaniu aktywności zabawowej. Gdy tylko dzieci uniezależniły się od swoich matek, stały się dorosłe. Obecność zabawy w instytucjonalnej sferze edukacji została po raz pierwszy podniesiona, już w renesansie, przez czeskiego filozofa Jana Amosa Komenskigo, Comeniusa (1592–1670), który twierdził, że dzieci poniżej piątego roku życia powinny bawić się swobodnie (Wong i Logan 2016).

Jean Jacques Rousseau (1712–1778) w swoim traktacie pedagogicznym *Emile ou de l'education* (1964; wyd. pol. 1930, *Emil, czyli o wychowaniu*) bronił zabawy, wypoczynku oraz rozwoju silnych i zdrowych ciał dla naturalnego wzrostu dziecka, odrzucając ideę daremności zabawy i nadając jej zasadniczą wartość w życiu nieletnich. Dla Rousseau nie ma rozróżnienia między pracą a zabawą u dziecka, ponieważ jego praca polega na zabawie, a z kolei zabawa jest jego pracą. Zabawa jest zatem naturalną aktywnością dzieciństwa. Pod wpływem Rousseau i oświeceniowych trendów, Johann Pestalozzi (1746–1827) zaproponował pedagogikę opartą na idei „uczenia się przez działanie”, którą przejął od Komenskigo. W swojej książce *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (1800), która ukazała się w języku angielskim pod tytułem *How Gertrude teaches her children* (1894), wyjaśnił swoje pomysły dotyczące metod edukacyjnych, które powinny być bardziej zabawne i praktyczne niż dydaktyczne (Frost, 2010). Pestalozzie postrzegał wychowawcę jako pełniącego funkcję podobną do ogrodnika, według niego stymulacja i opieka były podstawowymi elementami zdrowego i naturalnego rozwoju dzieci. Chociaż kwestia zabawy nie była jednym z głównych elementów pedagogiki Pestalozziego, to jego podejście wywarło ogromny wpływ na jednego z jego najbardziej znanych uczniów: Friedricha Froebela (1782–1852). Po pewnym okresie spędzonym na nauczaniu w szkole Pestalozziego, Froebel zdecydował się rozpocząć własny projekt pedagogiczny [o znamienym tytule *Kindergarten*, z niem. ogród dziecięcy – przyp. red.], który później znany był jako *przedszkole*.

W tak zwanym przedszkolu zabawa służyła celom edukacyjnym i była niezbędnym narzędziem do nauki. Zgodnie z tym, co zalecał jego nauczyciel, rozwój dziecka wymagał stworzenia warunków i zapewnienia odpowiedniej opieki, która doprowadziłaby do jego naturalnego wzrostu. Jednak w przedszkolu edukacja wywodziła się z zainteresowań dzieci poprzez manipulację i eksplorację w zorganizowanej, usystematyzowanej i delikatnie nadzorowanej przez dorosłych zabawie.

Filozofia edukacji Froebela miała głęboki wymiar religijny, co sprawiało, że jego rozumienie aktywności zabawowej dzieci wykraczało poza rozwój psychologiczny. W jego koncepcji potencjał zabawy nie ograniczał się jedynie do aspektów psychologicznych, lecz obejmował również duchowy rozwój. Poprzez serię starannie zaplanowanych i zorganizowanych systemów zabawy, Froebel poddawał myśl, że dzieci przechodzą od świata natury do świata ludzkości, przechodząc od materialnego wymiaru rzeczywistości do jej duchowego wymiaru (Bruno-Jofre i Jover, 2013). Zabawa ma zatem znaczenie moralne.

Froebel był pionierem w projektowaniu pierwszych placów zabaw dla dzieci. Jego koncepcje obejmowały duże ogrody i przestrzenie naturalne, które były starannie zaprojektowane i zorganizowane przez dorosłych. Te miejsca, stwarzające dzieciom możliwość zabawy w kontakcie z naturą, miały na celu wspieranie ich wszechstronnego rozwoju, zarówno fizycznego, jak i duchowego. W jego teorii zabawy dla dzieci istnieją trzy różne rodzaje zabawy: (1) zabawa symboliczna lub reprezentacje zwykłego życia, (2) zabawa twórcza, w której jedynym czynnikiem ograniczającym jest materiał, z którym się bawi, oraz (3) zabawa naśladowcza lub odtwarzanie tego, czego uczy się w szkole.

Idee Froebela rozprzestrzeniły się na całym świecie, zdobywając szczególne uznanie w miastach Ameryki Północnej, które zaczęły doświadczać intensywnych procesów industrializacji. Masowe uprzemysłowienie spowodowało znaczną lukę społeczną, szczególnie dotkliwą dla dzieci i kobiet tamtych czasów. W odpowiedzi na te nierówności powstały ruchy takie, jak **ruch osadniczy** [w krajach kolonialnych – przyp. red.], **progresywizm** czy **ruch skoncentrowany na dziecku**, których celem było ochronienie dzieci przed nędzą poprzez zapewnienie im dostępu do edukacji. Jednym z przejawów działania tych ruchów było tworzenie publicznych przestrzeni do zabawy, które umożliwiały jej zorganizowanie. Powstawanie placów zabaw było odpowiedzią na potrzeby edukacyjne i rekreacyjne dzieci, zapewniało im bezpieczne i inspirujące miejsca do rozwoju w sytuacji rosnącej urbanizacji i przemysłowej degradacji. Osoby, takie jak Joseph Lee, Jane Addams, Luther Hasley Gulick i Jacob Riis wyróżniały się wśród tych, którzy podkreślali możliwości zabawy ze względu na jej potencjał obywatelski i moralny. W tym czasie pojawiły się pierwsze publiczne przestrzenie do zabawy dla dzieci. W szczególności Addams wzięła udział w ruchu na rzecz odnowy edukacji obywatelskiej poprzez środowiska socjalizacyjne, które ukształtowały się na przełomie wieków (Jover i Gozávez, 2024).

Według Addams, nowa konfiguracja priorytetów w ludzkiej działalności, spowodowana wpływem rozwoju przemysłowego, doprowadziła do marginalizacji aktywności rekreacyjnej na rzecz pracy w fabrykach. Rozwój przemysłu sprawił, że czas wolny stał się dostępny jedynie dla osób posiadających odpowiednie środki ekonomiczne. W swojej książce *The spirit of youth in the city streets* (1909)

Addams podkreśliła znaczenie aktywności rekreacyjnej w życiu człowieka i ostrzegła przed poważnymi konsekwencjami, które mogą wynikać z jej braku. Oprócz krytyki związanej z rekreacją dostępną tylko dla osób posiadających środki ekonomiczne, Addams zwróciła uwagę na uwarunkowania ubóstwa, wysokie wskaźniki przestępczości wśród nieletnich oraz długie godziny pracy dzieci. W odpowiedzi na te problemy, Addams zainicjowała otwarcie publicznych placów zabaw, w tym pionierską budowę pierwszego publicznego placu zabaw w Chicago, który nazwała „modelowym placem zabaw”. Według historyka Joe L. Frosta (2010), centrum społeczno-kulturalne Hull-House Jane Addams jako pierwsze użyło tej terminologii (Rainwater, 1922). Plac zabaw był nowoczesnym miejscem, wyposażonym w huśtawki, zorganizowane przestrzenie zabawowe, góry piasku, klocki, gigantyczne szczudła oraz obszary, takie jak kryte sale gimnastyczne, place zabaw dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Przestrzeń była nadzorowana przez przedszkolankę oraz policjanta. Uważano że publiczna rekreacja, zorganizowana i nadzorowana przez dorosłych wykształconych w zakresie zapobiegania przestępczości, ubóstwu, nadużyciom i analfabetyzmowi, ma kluczowe znaczenie. Cele edukacyjne placu zabaw koncentrowały się na stwarzaniu możliwości dla socjalizacji demokratycznych wartości oraz wspieraniu rozwoju kosmopolitycznego stylu życia (Camas, 2022, 2023).

Zabawa dziecięca jest więc zjawiskiem niezwykle złożonym, obejmującym różne aspekty życia społecznego, kulturowego i psychologicznego. Jest to doświadczenie, które nie tylko umożliwia dzieciom zrozumienie i zaznajomienie się z kulturowymi aspektami społeczeństwa, ale także zachęca je do aktywnego uczestnictwa w rekreacyjnych aspektach życia i samopoznania. W rezultacie zabawa staje się doświadczeniem tworzenia, różnicowania i wzajemnego uznania, wspierając tym samym świadomość siebie i interakcję społeczną poprzez wyrażanie codziennych postaw i zachowań. Badania teoretyczne i empiryczne nad zabawą dziecięcą wskazują, że jest ona nie tylko kluczowym elementem rozwoju indywidualnego, ale również istotnym mechanizmem integracji społecznej i kulturowej, który pozwala na kształtowanie twórczych i aktywnych uczestników społeczeństwa. W starożytnej Grecji zabawa była związana z rozwojem fizycznym i nie była postrzegana jako istotna aktywność sama w sobie, lecz jako przygotowanie do formalnej edukacji. Ta instrumentalizacja zabawy doprowadziła do jej instytucjonalizacji i późniejszych prób jej profesjonalizacji, szczególnie w epoce przemysłowej, wraz z powstaniem szkół i przestrzeni publicznych dla dzieci. Choć zabawa jest jednym z kluczowych doświadczeń wprowadzających dzieci w kulturę, relacja między tymi dwoma aspektami ludzkiej aktywności nie musi przebiegać liniowo ani hierarchicznie. Raczej są one współzależnymi elementami, które wzajemnie się uzupełniają. Innymi słowy, zabawa daje młodym obywatelom możliwość poznawania kultury, a jednocześnie angażuje ich w jej kształtowanie (Camas, del Prado Martín-Ondarza, Sánchez-Serrano, 2022).

Jednak w jaki sposób dzieci uczestniczą w ponownym nadawaniu znaczenia kulturze każdej społeczności? W swojej przełomowej pracy *Homo ludens* (1938) historyk Huizinga (1872–1945) zaproponował tezę, że „zabawa jest wcześniejsza od kultury”, co oznacza, że kultura jest odtwarzana przez zabawę. Konceptualna niejednoznaczność tego stwierdzenia wspiera ideę, że zabawa nie tylko przekazuje wartości i normy społeczne, ale także stanowi pierwszy przejaw uczestnictwa w scenie kulturowej. Pierwszy krok w poznawaniu samego siebie i rozwijaniu swojej podmiotowości nie jest wyraźnie werbalny, lecz odbywa się poprzez zabawę. Na długo przed rozpoczęciem nauki języka dzieci są zaangażowane w zabawę. Kiedy niemowlęta wybierają obiekt i wchodzi z nim w interakcję, rozwijają się poprzez zabawę (Rodulfo, 2013). Dzięki uczeniu się, nabywaniu doświadczeń w zakresie swojej podmiotowości dzieci rozwijają swoją sprawczość, czyli zdolność do działania i uczestniczenia w otaczającym je środowisku. Jednak sprawczość ta nie występuje w izolacji, lecz jest osadzona w systemie znaczeń kulturowych, artykułując różne możliwości i rzeczywistości oraz nawiązując bezpośredni kontakt z ludzką zabawą. Relacja między zabawą a kulturą w dzieciństwie nie jest już jedynie odzwierciedleniem dziedzictwa kulturowego społeczności lub uniwersalnych zdolności rasy ludzkiej, lecz raczej przestrzenno-czasowym scenariuszem, w którym krzyżują się różne możliwe rzeczywistości, w które dzieci są zaangażowane (Camas, 2018). Zabawa jest zatem wyrazem zaangażowania dzieci w kulturę, ponieważ poprzez dynamikę zabawy nadają jej własne znaczenie oraz reinterpretują zarówno świat społeczno-kulturowy, jak i swoje własne miejsce w tym świecie.

### Uczestnictwo dzieci jako doświadczenie twórcze

Kreatywność, podobnie jak zabawa dla dzieci, jest przedmiotem analiz naukowych o dużym zakresie. Od klasycznych teorii, które rozpatrują ją w ramach parametrów koncepcyjnych procesu, produktu lub osoby (Barron, Harrington, 1981), poprzez wkład Johna D. Mayera (1998), który definiuje ją jako zdolność do tworzenia nowych i wartościowych pomysłów oraz dostrzegania nowych wzorców i powiązań, aż po współczesne ujęcia, takie jak koncepcja Kena Robinsona, który określa kreatywność jako proces generowania oryginalnych pomysłów o wartości (Robinson, Aronica, 2009).

Ze względu na ich bliskie i głębokie podobieństwa, wielu autorów poświęciło wiele wysiłku na zrozumienie wzajemnych powiązań między zabawą a kreatywnością. Obecne badania opierają się głównie na odkryciach „gigantów rozwoju człowieka” (Linaza, 2013), którzy już w ubiegłym wieku przywiązywali dużą wagę do wyobraźni, a zwłaszcza symbolicznej zabawy w rozwoju dziecka (Esquivias,

1997). Przykładem tego są współczesne badania Gordona Burghardta (2014), który podkreśla istotną rolę zabawy jako ważnego czynnika dziecięcej kreatywności i wyobraźni (Hansen, 2023).

Filozofka Martha Nussbaum (2010) podkreśla istotny związek między twórczym doświadczeniem, zabawą a kulturą demokratyczną. Podobnie jak sztuka i poezja, zabawa odśladania przed nami fakt, że inni ludzie istnieją i że musimy na nich polegać; uczy nas, że świat nie kończy się na nas samych. Zabawa rozwija umiejętność wczuwania się w perspektywę innych, konfrontowania naszych z nimi interesów bez postrzegania ich jako zagrożeń, co jest kluczowe dla funkcjonowania kultury demokratycznej. Nussbaum, uzasadniając te idee, odwołuje się do myśli brytyjskiego pediatry i psychoanalityka Winnicotta oraz pragmatycznego filozofa Deweya. Dla Winnicotta zabawa odbywa się w przestrzeni transakcyjnej, którą określa również jako strefę pośrednią między bytem a niebytem, wewnętrzną rzeczywistością psychiczną a światem zewnętrznym. Jest to obszar, któremu według niego, psychologia poświęciła zbyt mało uwagi i który uznaje za sferę kultury, charakteryzującą się „uniwersalnością i nieskończoną różnorodnością” (Winnicott, 1971, s. XVII). Zabawa, w jego ujęciu, jest procesem przechodzenia od iluzji do rozczarowania, od identyfikacji ze światem do akceptacji rzeczywistości, a także konstytuowania jaźni jako odrębnej jednostki. W dorosłym życiu ta pośrednia przestrzeń, w której jaźń oddziela się i łączy z innymi, jest zajmowana przez sztukę, religię, życie wyobrażeniowe lub twórczość naukową. W dzieciństwie jest to przestrzeń zabawy, gdzie rzeczywistość łączy się z wyobraźnią. Zabawa staje się zatem podstawowym doświadczeniem tworzenia, różnicowania, a także rozpoznawania siebie i innych. Winnicott określa to miejsce jako „separację, która nie jest separacją, lecz formą zjednoczenia” (Winnicott, 1971, s. 96). Kluczowym warunkiem tego doświadczenia jest zaufanie, które dziecko rozwija w pierwszych relacjach z matką.

Propozycja Winnicotta pozwala nam dostrzec istotną rolę zabawy w kontekście życia demokratycznego. Demokracja, w jej prawdziwej formie, opiera się na strefie nieokreśloności, która jest nieodłącznym elementem ludzkich działań i wymaga podejmowania zbiorowych decyzji opartych, podobnie jak zabawa, na kreatywności i zaufaniu do innych. Wymiar kreatywności, według Winnicotta, jest kluczowy w życiu i funkcjonowaniu człowieka. Winnicott podkreśla, że kreatywność jest fundamentem zdrowego życia społecznego i demokratycznego, a jej rozwój jest niezbędny do pełnego uczestnictwa w życiu wspólnoty. Zabawa, będąca manifestacją kreatywności, stanowi zatem kluczowy element tego procesu, umożliwiając nie tylko indywidualny rozwój, ale także wpływając na dynamikę społeczną i demokratyczne współżycie.

Natomiast zaufanie, bez którego życie w demokracji nie jest możliwe, wymaga postrzegania innych istot jako „szerokich i głębokich bytów” zauważa Nussbaum,

cytując Winnicota (Winnicot, [b.d.], za: Nussbaum, 2010, s. 139). Drugim punktem odniesienia Nussbaum był Dewey. Był on jednym z głównych orędowników progresywnej edukacji opartej na aktywności dzieci, a także wielkim obrońcą demokracji jako istotnej postawy wobec świata. Wśród tekstów, które jej poświęcił, jest jeden o szczególnej wartości, krótki wykład *Creative democracy: The tasks before us*, napisany w 1939 r. z okazji obchodów jego 80. urodzin. Dewey rozwija w tym tekście pojęcie demokracji jako sposobu życia. O ile takie rozumienie demokracji wydawało mu się bardziej odpowiednie niż inne, które traktują ją jedynie jako narzędzie rządzenia, Dewey wyraźnie zazaczył, że może ona pozostać jedynie zewnętrznym mechanizmem, jeśli zapomnimy, że jest ona osobistą formą indywidualnego życia (Dewey, 1996, s. 201), tj. osobistym sposobem bycia, który wyraża się w codziennych postawach i zachowaniach. Nacisk na osobisty wymiar demokracji może sugerować, że w 1939 r. Dewey był świadomy ryzyka rozpadu jaźni, które później zostało szczegółowo omówione przez Ericha Fromma. Autor *Escape from freedom* (1941; wyd. pol. *Ucieczka od wolności*) opierał swoją analizę na diagnozie postawionej przez Deweya w jego pracy *Freedom and culture* z 1939 r. Za Deweyem podkreślił, że najpoważniejszym:

[...] zagrożeniem naszej demokracji nie jest istnienie obcych państw totalitarnych, lecz czynniki tkwiące w naszych osobistych postawach i w naszych własnych instytucjach, które w innych krajach pozwoliły zwyciężyć narzuconej z zewnątrz władzy, dyscyplinie, jednolitości i zależności od Wodza. Dlatego pole bitwy znajduje się także i tutaj — wewnątrz nas samych i naszych instytucji (Fromm, 1970, s. 25).

Dla Deweya demokracja, która chce uniknąć tego ryzyka, musi dążyć do spełnienia dwóch warunków: wiary w możliwości zwykłego człowieka do inteligentnego myślenia i działania oraz wolności komunikacji i dialogu, takich jak „w swobodnych spotkaniach sąsiadów na rogach ulic, dyskutujących i ponownie omawiających wiadomości dnia czytane w nieocenzurowanych publikacjach oraz w spotkaniach przyjaciół w salonach ich domów, swobodnie rozmawiających” (Dewey, 1996, s. 203). Innymi słowy, chodzi o nadanie wartości codziennemu doświadczeniu „zwykłych” ludzi.

Dewey scharakteryzował typ demokracji, o którym mówił, że jest „kreatywny”. W tym kontekście kreatywny oznacza, że demokracja nie ma z góry określonego celu do osiągnięcia; jest dynamicznym procesem, w którym przyszłość i przeznaczenie istot ludzkich są kształtowane przez ich własne działania i decyzje. Demokracja, według Deweya, jest bardziej sposobem działania niż ustalonym celem, co oznacza, że musi być „wymyślana” każdego dnia poprzez ciągłe eksperymentowanie i dostosowywanie się do nowych doświadczeń. Kreatywna demokracja zakłada odwagę do eksperymentowania z pomysłami, ich modyfikowanie na podstawie

doświadczeń oraz głęboki szacunek i otwartość na pomysły innych. Dewey miał intensywne powiązania akademickie z Jane Addams, która postrzegała zorganizowaną i nadzorowaną przez dorosłych zabawę w przestrzeni publicznej jako kluczowy element umożliwiający dzieciom i młodzieży przezwyciężenie indywidualnych i kulturowych różnic. Addams uważała, że taka zabawa przyczynia się do rozwoju bardziej uniwersalnych wartości i umożliwia dzieciom doświadczenie oraz internalizację zasad demokracji (Addams, 1907).

### **W kierunku *democratia ludens***

Propozycje Winnicotta i Deweya, przyjęte przez Nussbaum, umożliwiają wyartykułowanie koncepcji, którą nazwaliśmy *democratia ludens* (Jover, Camas, Martín-On-darza i Sánchez-Serrano, 2017). *Democratia ludens* to model demokracji, w którym współlistnienie jest traktowane jako cel sam w sobie, niezależny od innych celów czy władzy. W takim modelu, podobnie jak w zabawie, zbiorowe decyzje opierają się na kreatywności i zaufaniu do innych. Pomysł ten stanowił podstawę badania przeprowadzonego na Uniwersytecie Complutense w Madrycie, mającego na celu zbadanie związku między aktywnością zabawową dzieci a kreatywnością, na podstawie ich własnych wypowiedzi (Jover, Prieto, Sánchez-Serrano, 2018). W ramach szerszego badania opracowano pytanie mające na celu zrozumienie doświadczenia zabawy dzieci jako aktu twórczego. Pytanie to skierowano do dzieci w wieku od sześciu do dwunastu lat i było zgodne z teoretycznymi podejściami rozbieżności, elastyczności i bezkierunkowości, przy tym starano się uniknąć ograniczania ekspresji kreatywności (Moran, Sawyers, Moore, 1988). Brzmiało ono: „Gdybyś miał okazję bawić się z przyjaciółmi na gigantycznej piaskowej górze, jakimi rzeczami mógłbyś się bawić? Zapisz wszystko, co przyjdzie Ci do głowy” (Jover, Prieto, Sánchez-Serrano, 2018, s. 65).

Wśród odpowiedzi udzielonych przez dzieci zidentyfikowano cztery główne kategorie: (a) działania polegające na manipulowaniu piaskiem w celach transformacyjnych poprzez procesy tworzenia; (b) działania bez celów transformacyjnych, skoncentrowane na przyjemności; (c) działania odnoszące się do zabawy symbolicznej, w której „górze piasku” funkcjonuje jako scena zachęcająca do reprezentacji i spontanicznej ekspresji; oraz (d) działania odzwierciedlające regulowane, popularne i zorganizowane gry.

Analiza eksploracyjna kreatywnego wymiaru zabawy pozwoliła na wyprowadzenie dwóch kluczowych wniosków:

- obecność sytuacji zabawowych sprzyja transformacji i innowacji,
- zabawa symboliczna odgrywa rolę w wspieraniu wyobraźni i reprezentacji.

Wnioski te kierują naszą uwagę w stronę rekonstrukcji twórczej demokracji Deweya i Winnicottowskiego spojrzenia na zabawę jako warunku bycia żyjącym. Badania pokazały, że zabawa poza reprodukcją kultury lub sposobu życia wskazuje na potencjał ludzkiej zdolności do działania i transformacji opartej na uczestnictwie w życiu społecznym.

### Podsumowanie i wnioski

Podsumowując, badania nad wkładem Huizingi, Winnicotta, Deweya, Addams i Nussbaum ujawniają głębokie powiązania między zabawą, kreatywnością a uczestnictwem dzieci w ich społeczno-kulturowym kontekście. Teorie Huizingi, Winnicotta, Deweya, Addams i Nussbaum łączą się w wizji zabawy jako kluczowego elementu rozwoju dzieci. Huizinga postrzega zabawę jako fundament kultury, przez który dzieci angażują się w świat i interpretują swoje miejsce w społeczeństwie. Winnicott widzi zabawę jako przestrzeń wspierającą rozwój osobowości i zdrowych relacji z otoczeniem. Dewey uwypukla znaczenie zabawy w nauce i praktyce demokratycznej, gdzie kreatywne eksperymentowanie jest centralnym elementem procesu edukacyjnego. Addams zwraca uwagę na rolę zabawy w przeciwdziałaniu ubóstwu i przestępczości w miastach oraz jako środek rozwijający demokrację i kosmopolityczny styl życia. Nussbaum integruje te idee, podkreślając rolę zabawy w rozwijaniu empatii i rozumieniu różnorodności kulturowej.

Analizy pokazują, że zabawa jest kluczowym doświadczeniem stymulującym eksperymentowanie, innowacyjność i kreatywność. Zabawa angażuje dzieci w procesy twórcze, umożliwiając im odkrywanie nowych możliwości i wyrażanie siebie. Wymaga od dzieci zarówno wyobraźni, jak i aktywnego uczestnictwa, co pozwala im na tworzenie i redefiniowanie osobistych oraz społecznych norm. Zabawa staje się w ten sposób przestrzenią, w której dzieci mogą eksplorować i negocjować różnice oraz wspólne elementy w relacjach z innymi. Zabawa pozwala dzieciom na bycie w dynamicznej przestrzeni, w której konfrontują się z różnorodnymi doświadczeniami wpływającymi na ich osobiste i społeczne tożsamości. Jest to proces, w którym dzieci nie tylko odzwierciedlają, ale także współtworzą kulturę i społeczne struktury, w których dorastają. Dzięki zabawie dzieci angażują się w tworzenie i reinterpretację kulturowych norm i wartości, co wpływa na ich rozwój społeczny i poznawczy.

Przedstawione analizy wskazują, że zabawa jako fundamentalne doświadczenie angażuje dzieci w interakcje z otoczeniem oraz wspiera ich kreatywność i rozwój społeczny. Stanowi ona przestrzeń, w której dzieci mogą tworzyć, wyrażać siebie i współdziałać z innymi, co ma istotny wpływ na ich umiejętności społeczne

i poznawcze. Zabawa nie tylko odzwierciedla kulturę, ale również ją kształtuje, wpływając na społeczne struktury, w których dzieci dorastają.

Opracowanie naukowe tłumaczenia

Joanna Madalińska-Michalska

## References

- Addams, J. (1907, July 28). Recreation and morality. *Dallas Morning News*. Pobrane z: <https://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/6004>
- Addams, J. (1909). *The spirit of youth and the city streets*. New York, NY: The Macmillan Company.
- Aristóteles (1982). *Obras*. Madrid: Aguilar.
- Barron, F., Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32(1), 439–476.
- Bruno-Jofre, R., Jover, G. (2013). El educando como sujeto y el lugar del juego en el debate educativo de finales del siglo XIX en Norteamérica. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 1–20.
- Burghardt, G. M. (2014). Play, playfulness, creativity, and innovation. *American Journal of Play*, 6(3), 411–413.
- Camas L. (2018). Children's play and democratic culture. *International Journal of Play*, 7(3), 308–321.
- Camas, L. (2022). Bringing the origins of playgrounds into the current educational ebatde: Jane Addams and the kitchens of socializing democracy. W: N. S. Miras Boronat, M. Bella (red.) *Women in pragmatism: past, present and future* (s. 173–186). Cham: Springer International Publishing.
- Camas, L. (2023). Playing for the socialization of democracy: Reimagining Jane Addams' philosophy of education. *Philosophy of Education*, 79(2), 113–127
- Camas, L., Jover, G. (2019). Juego, creatividad y participación en la infancia. W: C. Torrado (red.), *Ludicidad & creatividad* (s. 43–56). Montevideo: Universidad de la República.
- Camas, L., del Prado Martín-Ondarza, M., Sánchez-Serrano, S. (2022). Game over? Perceptions of children's and adolescents' play and leisure during the COVID-19 lockdown. *International Journal of Play*, 11(3), 311–326.
- D'Angour, A. (2013). Plato and play: Taking education seriously in ancient Greece. *American Journal of Play*, 5, 293–307.
- Dewey, J. (1939). *Freedom and culture*. New York, NY: G. P. Putnam's Sons.
- Dewey, J. (1996). Democracia creativa: la tarea ante nosotros. W: *Liberalismo y otros ensayos* (s. 199–205). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Esquivias, S. M. T. (1997). *Estudio creativo de tres aproximaciones pedagógicas: Eclética, Montessori y Freilnet, sobre la ejecución de solución de problemas y creatividad con niños de escuela primaria*. [Bachelor's Thesis in Psychology]. Faculty of Psychology. UNAM. Mexico.
- Fromm, E. (ang.1941, pol.1970). *Escape from freedom/ Ucieczka od wolności* (s. 25), tłum. O. i R. Ziemiński. Warszawa: Czytelnik.
- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child-saving movement*. New York, NY: Routledge.
- Hansen, D. (2023). Democratic imagination in the university. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, e91615.

- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Boston, MA: Beacon Press.
- Jover, G., Gozávez, V. (2024). Service learning and the just community: Complementary pragmatist forms of civic character education. *Theory and Research in Education* 22(1), 71–88.
- Jover, G., Camas, L., Martín-Ondarza, P., Sánchez-Serrano, S. (2018). *La contribución del juego infantil al desarrollo de habilidades para el cambio social activo*. Madrid: Universidad Complutense.
- Jover, G., Prieto, M., Sánchez-Serrano, S. (2017). Emocionarse, imaginar y jugar. Tres propuestas pedagógicas a partir del enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum. W: J. A. Ibáñez-Martín, J. L. Fuentes (red.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (s. 15–31). Madrid: Dykinson.
- Lancy, D.F. (2014). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linaza, J.L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 103–117.
- Mayer, J. D. (1998). A systems framework for the field of personality. *Psychological Inquiry*, 9(2), 118–144.
- Moran, J. D., Sawyers, J. K., Moore, A. J. (1988). Effects of structure in instruction and materials on preschoolers' creativity. *Home Economics Research Journal*, 17(2), 148–152.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Pestalozzi, J. H. (1894). *How Gertrude teaches her children. An attempt to help mothers to teach their own children and an account of the method, a report to the society of the friends of education, Burgdorf*, translated by L. E. Holland and F. C. Turner. London: S. Sonnenschein.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186.
- Platón (1999). *Diálogos. Leyes (libros I–VI)*. Madrid: Gredos.
- Rainwater, C. E. (1922). *The play movement in the United States*. Washington, D.C.: McGrath.
- Rodulfo, R. (2013, September 19). Los bebés saben jugar. *Page 12*. Pobrane z: <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/subnotas/9-65074-2013-09-19.html#arriba>
- Rousseau, J. J. (1964). *Emile ou de l'éducation*. Paris: Garnier Freres.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London; New York: Routledge.
- Wong, S., Logan, H. (2016). Play in early childhood education: An historical perspective. W: T. Brabazon (red.), *Play: A theory of learning and change* (s. 7–26). Cham: Springer.