

MAŁGORZATA SŁAWIŃSKA

ZABAWA DZIECIĘCA W PRZEDSZKOLU – WYMIARY ETYCZNE

Zabawa jest pojęciem interdyscyplinarnym, ale do pedagogiki przenikają głównie jej psychologiczne i socjologiczne ujęcia. Wobec ogromu badań nad zabawą trudno kwestionować jej wartość w życiu dziecka. Jednocześnie istnieje niebezpieczeństwo, że jako aktywność spontaniczna i swobodna, naturalna u dzieci, zabawa może być lekceważona tam, gdzie do głosu dochodzi autorytet i władza dorosłych, a więc także w instytucjach edukacyjnych. Celem niniejszego artykułu jest przegląd praktyk przedszkolnych związanych z zabawą dziecięcą i refleksja nad nimi z perspektywy etycznej.

1. ZNACZENIE ZABAWY W ŻYCIU DZIECKA

Stanowisko dorosłych wobec zabawy dziecięcej wpisuje się zwykle w jedno z dwóch podejść, jakie można zrekonstruować w piśmiennictwie naukowym. W pierwszym, tradycyjnym, zakorzenionym w funkcjonalizmie socjologicznym oraz psychologii rozwojowej, zabawa dziecięca jest uznawana za wartościową, jeżeli jest funkcjonalna w tym sensie, że ułatwia rozwój. W drugim podejściu, reprezentowanym przez przedstawicieli tzw. nowej socjologii dzieciństwa, zabawa jest przestrzenią kształtowania się kultury dziecięcej, i jako taka jest warta badania, niezależnie od jej wpływu na rozwój dziecka (Jenks, 1996; Corsaro, 1992; Prout i James, 1997).

W biologicznym znaczeniu funkcjonalność, przydatność zabawy może mieć charakter odroczonego – nie służy żadnej funkcji w dzieciństwie, lecz ćwiczone

Dr MAŁGORZATA SŁAWIŃSKA – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Dydaktyki i Wczesnej Edukacji; adres do korespondencji: ul. B. Dybowskiego 13, 10-723 Olsztyn; e-mail: malgorzata.slawinska@uwm.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4941-009X>.

Artykuły są objęte licencją Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

w zabawie umiejętności mogą okazać się przydatne w życiu dorosłym (Pellegrini, 2009). Jak twierdzi Elly Singer (2013), funkcjonalistyczne podejścia do zabawy łączy założenie, że musi ona służyć czemuś innemu (ważniejszemu), co nie jest zabawą. Zabawa jest więc rozumiana jako przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie lub „próba życia” (Edmiston, 2007). Z kolei dla twórców teorii rozwoju zabawa przedmiotami i z ludźmi jest ważna, ponieważ zapewnia interakcje znaczące dla rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego i moralnego. Według Jeana Piageta zabawa jest formą uczenia się o świecie zewnętrznym poprzez proces asymilacji, „dzięki któremu nowe treści percepcyjne, motoryczne czy pojęciowe, włączane są do istniejących schematów lub wzorów zachowania” (Wadsworth, 1998, s. 29). Szczególne znaczenie ma zabawa symboliczna, w toku której dziecko buduje symbole (Piaget i Inhelder, 1993). W interakcjach dziecka ze środowiskiem fizycznym i społecznym w czasie zabawy dochodzi do konfliktów poznawczych, które przyczyniają się do rozwoju poznawczego. Duża część badań nad zabawą w ramach psychologii rozwojowej została zainspirowana pracami Lwa S. Wygotskiego, według którego zabawa dziecka jest dla jego rozwoju działalnością najważniejszą. Zabawa tworzy strefę najbliższego rozwoju, w której „dziecko zawsze jest «wyżej» od swojego średniego poziomu, «wyżej» od swojego zwykłego codziennego zachowania; jest jak gdyby o głowę wyższe od samego siebie” (Wygotski, 1995, s. 86). Przeprowadzona w dalszej części artykułu prezentacja badań empirycznych na temat zabawy (od raportów międzynarodowych do studiów o zasięgu lokalnym) została uzupełniona o spostrzeżenia autorki oparte na jej osobistych doświadczeniach z pracy nauczycielskiej w przedszkolu oraz z prowadzenia praktyk studenckich.

Naukowcy z Fundacji Lego, wspierającej programy rozwojowe w okresie wczesnego dzieciństwa, dokonali przeglądu badań nad zabawą i jej związkiem z uczeniem się i rozwojem, obejmujących prace z zakresu psychologii ewolucyjnej i rozwojowej, antropologii, neuronauki i studiów edukacyjnych. Badania były skoncentrowane na rozpoznaniu mechanizmów, które mogą wyjaśnić rolę zabawy w poznawczym, emocjonalnym i społecznym uczeniu się dzieci. Przegląd dotyczył wyników odnoszących się do specyficznych rodzajów aktywności zabawowej: zabawy fizycznej (ruchowej, manipulacyjnej, z elementami walki); zabawy z przedmiotami; zabawy symbolicznej (obejmującej zabawy językiem, zabawy muzyczne, rysowanie); zabawy w udawanie; gry z regułami. Wnikliwa analiza tych doniesień umożliwiła autorom raportu wyodrębnienie potwierdzonych dowodów na:

- związek między aktywną zabawą fizyczną a zdrowiem dziecka; związek zabawy fizycznej z postępami w nauce i samoregulacją poznawczą oraz kompeten-

cjami społecznymi; wspierający charakter zabawy ruchowej chłopców w rozwoju ich kompetencji społecznych i świadomości emocjonalnej oraz pośredni wpływ na postępy w nauce;

- związek między zabawą z przedmiotami a zdolnością do reprezentacji, rozumowania i strategii rozwiązywania problemów; powiązania między zabawą z przedmiotami a rozwojem języka, zdolności matematycznych i umiejętności przestrzennych;

- udział zabawy symbolicznej we wspomaganiu rozwoju języka; znaczenie zabaw muzycznych dla rozwoju umiejętności komunikacyjnych, a także dla wyższego funkcjonowania poznawczego i samoregulacji;

- znaczenie zabawy w udawanie dla rozwijania rozumowania, umiejętności społecznych oraz „teorii umysłu” u dzieci; kluczową rolę zabawy w udawanie dla rozwoju umiejętności narracyjnych i regulacji emocji; związek między zabawą w udawanie, zwłaszcza zabawą ukierunkowaną na fantazję, a umiejętnościami uczenia się, takimi jak funkcje wykonawcze i samoregulacja;

- udział gier planszowych (zwłaszcza tych, w których występują liczby i liniowe ciągi liczbowe) w podnoszeniu dziecięcych umiejętności liczenia/matematycznych; znaczenie gier fizycznych z regułami dla procesu przystosowania (zwłaszcza chłopców) do formalnej nauki szkolnej; wspierający wpływ gier z regułami na dziecięce uczenie się (Whitebread i in., 2017).

Psychologiczne teorie rozwoju, z podstawowym dla nich pojęciem stadiów rozwojowych, miały duży wpływ na praktyki pedagogiczne. Eksperci z tej dziedziny uruchomili procesy normalizacji, które sprawiają, że myślimy o dzieciach jako o „takich a takich”, tracąc z pola widzenia „konkretne doświadczenia, faktyczne umiejętności, tworzone przez nie teorie, ich odczucia i nadzieje” (Dahlberg, Moss i Pence, 2013, s. 89). Wraz z krytyką podejścia opartego na ocenie rozwoju i normalizacji pod koniec stulecia doszło do, zapoczątkowanej przez socjologów, zmiany paradygmatycznej odnoszącej się do sposobu konstruowania kategorii dziecka i dzieciństwa oraz ich sytuowania w strukturze społecznej. Ukazała ona nowy obraz dziecka jako sprawczego aktora społecznego, zaangażowanego w sprawy dotyczące jego codziennego życia.

Tradycje socjologicznych badań nad dzieciństwem związane z konstruktywizmem rozwinęły się jako alternatywna droga do paradygmatu socjalizacji. Inspiracją dla nich były prace Alison James i Alana Prouta, na których opiera się nowy paradygmat socjologii dzieciństwa. Poddano w nich krytyce opisywanie dzieciństwa z perspektywy dorosłych i w kontekście przyszłych celów rozwojowych. Dla rozumienia zabawy i jej znaczenia w życiu i rozwoju dziecka ważne stały się założenia, zgodnie z którymi dzieci są aktywnymi podmiotami

w działaniu i konstruuja życie społeczne wraz z otaczającymi je i współzyczącymi z nimi społecznościami (Prout i James, 1997). W tej koncepcji dziecięce relacje interpersonalne oraz kultura dziecięca są warte badania z perspektywy dzieci, niezależnie od punktu widzenia dorosłych. Zabawa może więc być wartościowa, nie będąc „praktyką pomocną w rozwoju”. Krytykując Piagetowskie podejście do zabawy, Chris Jenks zauważa: „Traktując zabawę w ten sposób (z perspektywy racjonalnego i «poważnego» dorosłego), Piaget nie docenia tego, co mogłoby stanowić ważny aspekt ekspresji dziecka i jego świata” (2008, s. 117). W związku z tym dla nauczyciela przedszkola szczególnie znaczące staje się odejście od kierowania zabawą na rzecz szeroko rozumianej autonomii dziecka w zabawie.

2. ETYKA ZABAWY – MIĘDZY UMOCOWANIAMI FORMALNOPRAWNYMI A WEWNĘTRZNYMI NORMAMI MORALNYMI

Wskazania dotyczące etyki zabawy znajdują się w dokumentach zawierających prawa dziecka i powinności etyczne nauczyciela. Kanon zasad etycznych oraz międzynarodowych standardów odnoszących się do postępowania wobec dzieci zawiera Konwencja o prawach dziecka z 1989 r., w której wymieniono prawo dziecka do zabawy (art. 31). Analizując związek zabawy dziecięcej z Konwencją o prawach dziecka, Stuart Lester i Wendy Russel (2010) stawiają tezę, że dostęp do zabawy chroni dzieci przed dyskryminacją, zwiększa zdolności adaptacyjne i odporność, zapewniając przetrwanie, jest też podstawową formą uczestnictwa w życiu – zatem zabawa stanowi integralny składnik zasad, na których opiera się Konwencja. Nie może więc być luksusem, do którego prawo rozpatruje się po zabezpieczeniu innych praw, uznanych za ważniejsze. W Polsce gwarancję ochrony praw dziecka zapewnia także Konstytucja RP z 1997 r. (art. 72).

Jak dotychczas nie wypracowano ani na gruncie teorii, ani praktyki jednoznacznego stanowiska w zakresie kształtu i charakteru etyki zawodu nauczyciela, co po części wynika z samej specyfiki nauk społeczno-humanistycznych, dla których charakterystyczny jest pluralizm stanowisk, poglądów i przekonań. W Polsce powstało kilka znaczących prac skoncentrowanych wokół tej problematyki, do których zalicza się: Kodeks Etyki Nauczycielskiej, przyjęty przez Polskie Towarzystwo Nauczycieli w roku 1995 oraz książkę pod redakcją Doroty Obidniak i Tomasza Sobierajskiego *Czytanki o edukacji – etyka dla nauczycieli* (2015), zawierającą m.in. tekst Magdaleny Środy pt. *Etyka dla nauczycieli*.

Zestaw kodeksów uzupełnia Deklaracja w sprawie etyki zawodu nauczyciela (2001), przyjęta przez Światową Federację Nauczycielskich Związków Zawodowych, Kodeks Etyczny Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty (b.r.) oraz wewnętrzne kodeksy etyczne placówek oświatowych. Jednak powstałe dokumenty, „mimo wieloletnich starań nie wyszły nigdy poza formułę idei, postulatu, projektu czy materiału do dyskusji” (Madalińska-Michalak, Jeżowski i Więśław, 2017, s. 178). Wspomniane akty prawne i kodeksy etyki zawierają wskazania z konieczności o treści ogólnej, wnioski dotyczące etyki zabawy można więc wskazać w toku interpretacji zapisów dotyczących relacji nauczyciela z wychowankami. Dla kształtowania odpowiedniego podejścia dorosłych do zabawy dziecięcej ważne są przepisy, w których akcentuje się poszanowanie godności i wolności dziecka, wspieranie samodzielności i indywidualnego rozwoju oraz czynienie ucznia współuczestnikiem i współtwórcą tego procesu.

Jak podkreśla Zygmunt Bauman, uniwersalny, niekwestionowany kodeks etyczny nie istnieje, a „perspektywa ponowoczesna demaskuje *względność kodeksów etycznych*” (2012, s. 25). Człowiek ponowoczesny żyje w rzeczywistości nieuporządkowanej i wieloznacznej, nieustannie staje przed dylematami moralnymi, a instytucje społeczne, które konstruują „uniwersalne” kodeksy, jedynie wtrącają jednostkę w stan moralnej niepewności. Bauman (2012) dodaje: „Wcześniej czy później wychodzi na jaw, że także trzymanie się zasad nie uwalnia nas od odpowiedzialności. W końcu każdy sam i na własną rękę decyduje, której z wzajemnie sprzecznych zasad da posłuch, którą zaś zlekceważy” (s. 33). Oznacza to, że praktycy, w tym nauczyciele, powinni szukać etycznych wskazań w osobistych wartościach, które chcieliby wnieść do swojej pracy (Brown i Freeman, 2001). Oczekuje się, że wezmą odpowiedzialność za własne wybory, odwołując się do „wewnętrznego kodeksu etycznego” (Ostrowska, 2010) w sytuacji, gdy nie istnieją niezawodne drogowskazy moralne.

3. WARUNKI DO ZABAWY DZIECIĘCEJ TWORZONE W INSTYTUCJI PRZEDSZKOLA I ICH OCENA Z PERSPEKTYWY ETYCZNEJ

Brak szczegółowych zaleceń dotyczących etyki zabawy nie zwalnia zatem nauczycieli z refleksji nad tym, co jest, a co nie jest etyczne w ich podejściu do dziecięcej zabawy w przedszkolu. Analizę warunków tworzonych przez instytucję można prowadzić w odniesieniu do właściwości zabawy, odróżniających

ją od innych form aktywności człowieka. W niniejszym artykule wyodrębniam następujące konstytutywne cechy zabawy dziecięcej:

- zabawa wypływa z wolnego wyboru – jest dobrowolna, spontaniczna, pozbawiona przymusu (Gray, 2015);
- zabawa ma charakter autoteliczny – jest celem samym w sobie (Okoń, 1987; Huizinga, 2007; Truskołaska, 2007), nie jest nastawiona na wynik, w zabawie cele są podrzędne wobec środków (Gray, 2015);
- zabawa służy przyjemności o charakterze funkcjonalnym (Okoń, 1987), ale dostarcza także wielu innych silnych emocji, w tym „negatywnych” (Brzezińska i in., 2011), oraz jest źródłem napięcia wynikającego z działania (Huizinga, 2007; Truskołaska, 2007);
- zabawa jest aktywnością „tu i teraz” (Waloszek, 2009; Bilewicz-Kuźnia, 2015);
- zabawa przebiega według określonych reguł – „jest wykonywana dobrowolnie, ale nie dowolnie” (Gray, 2015, s. 180).

Odnosząc się do wskazanych właściwości zabawy, jako kwestię wymagającą oceny z perspektywy etycznej traktuję tworzenie przez przedszkole warunków do zabawy dziecięcej, na które składają się: czas, przestrzeń materialna i społeczna oraz reguły konstytuujące życie społeczne w instytucjach przedszkolnych. Reguły, o których mowa, mogą mieć charakter „zewnątrzny” – są umocowane w aktach prawnych, lub „wewnętrzny” – wynikają z umowy, aktu woli (Marynowicz-Hetka, 2009), i przyjmują niekiedy postać przyzwyczajęń, asekuracji, zaniechań lub stereotypów na temat edukacji przedszkolnej.

3.1. CZAS NA ZABAWĘ

Pobyty dzieci w przedszkolu jest regulowany ramowym planem dnia, który zgodnie z przepisami prawa oświatowego wyznacza rytm zajęć organizowanych w instytucji. Plan dnia, na podstawie aktualnej wiedzy na temat rozwoju i potrzeb dzieci, wyznacza, kiedy i jak długo dzieci podejmują określone aktywności w przedszkolu, można więc oczekiwać, że zabawa jako dominująca potrzeba dzieci w wieku przedszkolnym zajmuje w tym harmonogramie należne miejsce. Jednak, choć w każdym upublicznionym przedszkolnym rozkładzie dnia znajdziemy zapisy o czasie przeznaczonym na zabawę swobodną, drugą istotną rzeczą zdają się być proporcje między „czasem zabawy” a czasem przeznaczonym na pozostałe aktywności. Te natomiast mogą wskazywać, zwłaszcza w odniesieniu do starszych przedszkolaków, na marginalizację zabawy i dominację zajęć kierowanych przez nauczyciela¹. Należy ponadto podkreślić, że ramowy

¹ Ilustracją istnienia różnic między przedszkolami w tym obszarze może być zestawienie ramowych planów dnia, które na swoich oficjalnych stronach internetowych zamieszczają dwie placówki:

rozkład dnia to jedynie deklaracja instytucji, w jaki sposób zostanie zagospodarowany czas pobytu dziecka w przedszkolu, a faktyczne jego wykorzystanie może być inne i jeszcze mocniej może eksponować zajęcia dydaktyczne, traktowane jako obowiązkowe. Jedynym „dystrybutorem czasu” w przedszkolu jest bowiem nauczyciel, gdyż pracuje zgodnie z osobistymi koncepcjami edukacyjnymi. Jak podaje Małgorzata Karwowska-Struczyk, powołując się na wyniki badań prowadzonych w ramach międzynarodowego projektu IEA/PPP (International Educational Achievement Association/Preprimary Project) realizowanego w latach 1992–2007, polscy nauczyciele młodszych przedszkolaków (wyniki dotyczą nauczycieli dzieci czteroletnich) preferują dyrektywne strategie nauczania. Przyznają prymat przekazywaniu wiedzy i umiejętności, pracy frontalnej z całą grupą i kierownictwu nauczyciela, stawiając je ponad strategie receptywne skoncentrowane na dziecku (*child centered*), które można uruchamiać podczas zabawy (Karwowska-Struczyk, 2016). Nauczyciele w przedszkolu ulegają „tyranii planu” – pedantycznie ustalony reżim dnia ogranicza autonomię dzieci i nauczyciela (Siarkiewicz, 2000; Gawlicz, 2018) i w tej postaci plan dnia w przedszkolu staje się przejawem nierozwojowej przemocy symbolicznej (Falkiewicz-Szult, 2006). Pozostawanie pod presją czasu i przekonanie niektórych nauczycieli o mniejszym w stosunku do zajęć dydaktycznych znaczeniu zabawy dla rozwoju i uczenia się dzieci sprawiają, że część wychowawców nie ma skrupułów w ograniczaniu czasu swobodnej zabawy dzieci na rzecz aktywności bardziej „pożytecznych” – zajęć, które służą rozwijaniu umiejętności akademickich przedszkolaków. Ten niewybaczalny deficyt „maskują” propozycjami zabaw dydaktycznych, których dziecko samo zabawą nie nazywa, lub też różnymi formami rozrywki organizowanymi w przedszkolu przez podmioty zewnętrzne.

Aktywność swobodną dzieci ograniczają również niektóre zasady korzystania z przestrzeni przedszkolnej czy zabawek. Należy do nich choćby zakaz dostępu do niektórych kącików zabaw i wybranych aktywności (np. budowanie

Przedszkole Publiczne w Grębolicach (Rozkład dnia) oraz Zespół Szkolno-Przedszkolny w Ziminie (Ramowy rozkład dnia w oddziale „0”). Ze względu na różnicę w czasie pracy placówek porównałam ich zawartość w odniesieniu do tych samych odcinków czasowych: od otwarcia przedszkola do godz. 13.00. W planie przedszkola z miejscowości Grębocice zabawę znajdziemy w każdym z wyodrębnionych punktów dnia poza czynnościami samoobsługowymi i posiłkami. Ponadto kilkakrotnie zaznaczono, że chodzi o zabawę swobodną. W drugim rozkładzie, obowiązującym w przedszkolu w Ziminie, na zabawę przeznaczono znacznie mniej czasu, a dotyczące jej zapisy mogą oznaczać zabawę kierowaną przez nauczyciela. Dodatkowo symptomatyczne jest zaplanowanie czasu na zajęcia dydaktyczne realizowane według programu wychowania przedszkolnego – w pierwszym planie przeznaczają się na nie 30 minut, podczas gdy w drugim aż 2 godziny, „z 10-minutowymi przerwami między jednostkami metodycznymi”.

z drobnych klocków; „brudzące” zabawy) podczas rozchodzenia się dzieci do domów, gdy pozostaje mało czasu na uporządkowanie miejsca zabawy. Nauczyciele wolą zakazać dostępu do tych kącików lub wymagają od dzieci przeniesienia zabawy do wskazanego przez siebie miejsca (np. do stolika), zamiast negocjować z dziećmi (i ich rodzicami) warunki zabawy w toku umowy społecznej. Powszechną praktyką jest także przyznawanie (nagroda) lub odmawianie dzieciom prawa do zabawy (kara) za akceptowane lub niepożądane zachowanie. Jak powiedziała jedna z nauczycielek podczas prowadzonej przeze mnie obserwacji, „zabawa jest przywilejem za wypełnianie obowiązków, czyli przestrzeganie zasad”. Regularne ograniczanie czasu na zabawę dzieci w przedszkolu, jej skracanie i przerywanie, aby zrealizować zadania ważne dla nauczyciela, należy uznać za praktyki nieetyczne.

3.2. PRZESTRZEŃ MATERIALNA

Przestrzeń materialna przedszkola – baza lokalowa, aranżacja i wyposażenie placówki – jest z reguły zastana przez wychowanków (Falkiewicz-Szult, 2006; Molińska i Ratajczyk, 2014). Zasady jej organizowania i modyfikowania tworzą nauczyciele, ale trzeba zauważyć, że także i ich autonomia w tym zakresie bywa ograniczana przez przełożonych. Choć powoli mija era ciężkich mebli przedszkolnych, przytwierdzonych na stałe do ściany i podłogi, a na ich miejsce wprowadza się lekkie, mobilne i często wielofunkcyjne sprzęty, to nadal rzadko przyznaje się dzieciom prawo do samodzielnego modelowania przestrzeni na potrzeby zabawy. Nawet jeśli dzieci mają fizyczny dostęp do wszystkich zabawek i sprzętu w sali, korzystanie z nich może być ograniczone przez ustalenia wewnętrzne. Na przykład należy być zawsze „na widoku”. Dzieci bardzo lubią bawić się w miejscach, do których nie sięga wzrok nauczyciela, jednak nawet rozwiązania architektoniczne stosowane w przedszkolach czynią te instytucje przestrzeniami panoptycznymi, tzn. pozbawionymi wszelkich zakamarków, gdzie dzieci mogłyby się ukryć (Gawlicz, 2013; Zwiernik, 2020), nie wolno ich także samodzielnie tworzyć. W niektórych placówkach istnieją zakazy dotyczące przynoszenia przez dzieci zabawek z domu, np. mając na względzie potencjalne różnice w sytuacji ekonomicznej rodziców, zabrania się dzieciom przynoszenia modnych zabawek komercyjnych. Z kolei ze względu na zbyt wysoki poziom hałasu nie pozwala się korzystać z zabawek generujących głośne dźwięki (np. pojazdy zasilanych bateriami). Zakazy tego rodzaju są wprawdzie uzasadniane przez nauczycieli, ale wprowadzane są arbitralnie i rzadko podlegają negocjacjom. Ograniczanie partycypacji dzieci w aranżowaniu przestrzeni materialnej przedszkola adekwatnie do swoich potrzeb, a także wykluczanie dzieci z procesu

tworzenia zasad użytkowania tej przestrzeni, mimo że przedszkolaki są do tego zdolne, można traktować jako blokowanie rozwoju ich podmiotowości, autonomii, kompetencji osobistych i społecznych, a więc jako działanie nieetyczne.

3.3. TEMATY I MOTYWY ZABAWY

Zapewnienie dzieciom swobody w zabawie wymaga pozostawienia im decyzji odnośnie do treści i kierunku rozwoju zabawy. W przedszkolach również w tym obszarze nauczyciele sprawują kontrolę nad aktywnością dzieci. Przejawia się ona w cenzurowaniu niektórych tematów, zwłaszcza w zabawach w rolę. Z niechęcią nauczycieli spotykają się zabawy w wojnę i inne zabawy z użyciem „broni”, dlatego też dzieciom nie wolno korzystać z zabawek imitujących broń i konstruować jej z innych materiałów (klocki). Choć intencje nauczycieli są szlachetne – nie chcą narażać dzieci na nieprzyjemne emocje, to jednak warto poddać ten zakaz krytycznej refleksji. Motywy zabaw z użyciem broni pojawiają się u dzieci z różnych przyczyn, w tym choćby w wyniku przemocy, której doświadczały lub widziały w środkach masowego przekazu. Zabawa w używanie broni może mieć charakter terapeutycznie katartyczny i służyć przepracowaniu lęków wywołanych przez traumatyczne doświadczenia (Brown i Freeman, 2001). Tego typu aktywności w przedszkolu mogą pojawiać się na przykład w związku z wojną na Ukrainie, doniesieniami medialnymi na ten temat i obecnością w Polsce uchodźców (w tym dzieci), którzy byli świadkami okrucieństw wojennych. Nauczyciele nie muszą być świadomi osobistej sytuacji wychowanków, a ograniczanie zabawy „bronią” pozbawia dzieci aktywności, która może pomóc im zrozumieć i uzyskać kontrolę nad trudnymi doświadczeniami. Na liście motywów „zakazanych” są także zabawy związane z seksualnością oraz tzw. głupie zabawy, a więc bezproduktywne, „bezsensowne” (z perspektywy nauczyciela) aktywności, takie jak bieganie w kółko czy powtarzanie nic nieznaczących dźwięków².

Kategorią, która łączy w sobie nauczycielskie ograniczenia odnośnie do wyboru przestrzeni, zabawek i sprzętu oraz cenzurowanie tematów i motywów zabawowych wybieranych przez dzieci, są tzw. zabawy ryzykowne, czyli stwarzające zagrożenie dla bezpieczeństwa fizycznego. To zabawy narażające na zranienie, w których dzieci doświadczają (ekscytującego) strachu (Stephenson, 2003). Zalicza się do nich aktywności na świeżym powietrzu umożliwiające fizyczne doświadczenia na granicy utraty kontroli, zwykle związane z szybkością i wysokością, zabawy o brutalnej treści, jak i zabawy niebezpiecznymi narzędziami

² Przykłady nauczycielskich interwencji w przebieg „głupich” zabaw dzieci (w postaci przerywania i zakazywania aktywności) zostały odnotowane przez autorkę podczas obserwacji zajęć dowolnych w przedszkolu, w ramach kierowanych przez nią śródrocznych praktyk studenckich.

czy w pobliżu niebezpiecznych elementów obecnych w przestrzeni, oraz zabawy, w trakcie których dzieci mogą się zgubić (Sandseter, 2007). Z jednej strony narażają one dzieci na fizyczne urazy, z drugiej jednak dostarczają ekscytujących przeżyć i zróżnicowanej stymulacji, która może być niezbędna dla rozwoju fizycznego i psychicznego dzieci (Coster i Gleave, 2008; Sandseter i Kennair, 2011). Zdaniem Jeffa A. Johnsona i Denity Dinger (2012) współczesne dzieci, w porównaniu z poprzednimi pokoleniami, straciły wiele ze swojej autonomii ze względu na obawy towarzyszące ich opiekunom – ten przeważający nad realnymi zagrożeniami strach i ciągły nadzór dorosłych kradną im dzieciństwo. Dodatkowo ocena zagrożenia zawsze należy do dorosłych, a to, co jest ryzykowne według nauczyciela, nie musi być ryzykowne dla dziecka (Sandseter, 2007), zwłaszcza że dorośli oceniają ryzyko w odniesieniu do aktywności, które zwykle nie są ich udziałem i które wymagają umiejętności rzadko diagnozowanych w przedszkolu. Badacze podkreślają, że uczymy się radzić sobie z realnymi zagrożeniami i ze strachem doświadczając ich, a nie unikając, a zabawa tworzy stosunkowo bezpieczne środowisko do takiej nauki. Mimo tych potencjalnych korzyści rozwojowych, do których należy dodać wzrost sprawności motorycznych, uczestniczenie w ryzykownych zabawach naraża dzieci na urazy w sytuacji, gdy są pod opieką instytucji, na co przedszkole nie może pozwolić. Bezpieczeństwo dzieci w placówce jest dla nauczycieli wartością nadrzędną i trudno polemizować z decyzją o zakazie organizowania zabaw, które mogłyby narazić zdrowie i życie przedszkolaków. Duża liczba dzieci w oddziałach i rozległa przestrzeń placu zabaw ograniczają możliwość asekuracji dzieci podczas niebezpiecznych aktywności. Ponadto, nawet jeśli rodzice akceptują ryzykowne zabawy w czasie, gdy dzieci pozostają pod ich opieką (zob. Brudzińska i Śmieszek-Formela, 2022), mogą mieć odmienne zdanie na temat niebezpiecznych zabaw podejmowanych na terenie instytucji. Wydaje się jednak, że w przedszkolu można przyjąć podejście, które umożliwi dzieciom choć w ograniczonym zakresie podejmowanie zabaw cechujących się (kontrolowanym) ryzykiem. Warto podążać za poglądami Janusza Korczaka, który pisał: „Wychowawca powinien zdawać sobie sprawę, które zakazy są bezwzględnie, a które znoszą ustępstwa. Bezwzględnie nie wolno samemu kąpać się w rzece, ale względnie nie wolno wspinać się na drzewa” (2013, s. 134). Etycznym rozwiązaniem byłoby zezwalanie na ryzykowne zabawy w określonych okolicznościach, np. przy małej liczbie dzieci i z użyciem sprzętu spełniającego najwyższe standardy bezpieczeństwa. Ponieważ zabawy ryzykowne pozostają w rozumieniu dzieci w opozycji do zabaw organizowanych przez dorosłych (Sandseter, 2007), kontrola nauczycielska nad aktywnością dzieci musiałaby być bardzo dyskretna. Konieczne jest także

włączenie dzieci i ich rodziców w proces negocjowania warunków, w jakich ryzykowna zabawa mogłaby być akceptowana. Wyznaczenie znormalizowanych, względnie trwałych reguł etycznych odnoszących się do zabaw ryzykownych w przedszkolu wydaje się jednak rzeczą niemożliwą.

3.4. KONFLIKTY I WYKLUCZANIE Z ZABAWY

Ryzyku fizycznemu podejmowanemu przez dzieci w zabawach niekontrolowanych przez dorosłych towarzyszy „ryzyko społeczne”, np. potencjalny brak akceptacji ze strony niektórych rówieśników lub wykluczenie z zabawy. Niektórzy nauczyciele pozostają czujni i interweniują, gdy pojawia się tego typu zagrożenie, co jednak w nowym podejściu do dziecka i dzieciństwa może być odczytywane jako przeciwnie skuteczne. Zgodnie z teorią „interpretatywnej reprodukcji” Williama Corsaro, w środowiskach instytucjonalnych dzieci rozwijają kulturę, w ramach której konstruują wspólną wiedzę na temat życia społecznego (Corsaro, 2000). Nie jest ona imitacją kultury dorosłych – dzieci twórczo wykorzystują informacje ze świata dorosłych, aby stworzyć własne unikalne kultury rówieśnicze (Corsaro, 1992). Zabawa może stać się metaforą społeczeństwa, w którym wszyscy żyjemy. W toku codziennych interakcji dzieci praktykują jak nawiązywać przyjaźnie, zdobywać partnerów do zabawy, rozwiązywać konflikty. Uczą się sprawować władzę w swoim życiu i odkrywają, w jaki sposób dzielić się swoją nowo zdobytą władzą z innymi (Reifel i Brown, 2001). Dowiadują się również, że ich rówieśnicy nie zawsze akceptują ich od razu, gdyż dziecko często musi przekonać innych o swoich zaletach jako towarzysza zabaw, a czasami przewidywać i akceptować wykluczenie (Corsaro, 1985; Williams, 2001). Ponieważ utrzymanie wysokiej jakości interakcji z rówieśnikami jest wyzwaniem, zdarza się, że dzieci chronią satysfakcjonującą interakcję poprzez wykluczanie kolegów, którzy mogliby zakłócić zabawę, co Corsaro nazywa „ochroną przestrzeni interaktywnej” (Corsaro, 1985). W dzieciństwie, zwłaszcza w pierwszych latach życia, wykluczenie rówieśnicze rzadko przybiera formę agresji społecznej, może mieć więc charakter normatywny i być świadectwem umiejętności zachowań społecznych (Fanger, Frankel i Hazen, 2012). Przyjmując tę perspektywę, nadmierna ingerencja nauczycieli w przebieg zabawy z zamiarem ochrony dzieci przed wykluczeniem zakłóca naturalne uczenie się społeczne. Podobnie rzecz ma się w przypadku dziecięcych konfliktów, do których nauczyciele – w myśl idei „zgodnej zabawy” – starają się nie dopuszczać lub – gdy spory stają się faktem – arbitralnie je rozstrzygają. Bywa, że sposobem na unikanie konfliktów jest nałożenie zakazu wspólnej zabawy na te dzieci, które częściej wywołują napięcia i spory. Przedszkolaki tracą wówczas szansę na wypróbowanie

własnych strategii rozwiązywania konfliktów w sposób, który najlepiej ochroni ich interesy. Jeśli dzieci w przedszkolu odmawiają rówieśnikom dostępu do organizowanej przez siebie zabawy w łagodny sposób, etycznym zachowaniem nauczyciela jest udzielenie emocjonalnego wsparcia wykluczonemu dziecku, jednak bez piętnowania tego rodzaju wykluczających praktyk.

*

W świetle powyższych rozważań za działania niepożądane (nieetyczne) – zakłócające rozwój dziecięcej zabawy w przedszkolu – należy uznać nadmierne ograniczanie (czasu, przestrzeni materialnej, dostępu do zabawek, sposobu korzystania z materiałów i zabawek, wyboru partnerów), cenzurowanie (tematów i motywów zabawy) oraz kontrolowanie (interakcji społecznych, bezpieczeństwa i ryzyka). Etyczne podejście do zabawy wymaga od przedszkoli/nauczycieli refleksji nad własną pracą i odpowiedzi na pytanie, czy zapewniają wsparcie dla autonomicznego działania i myślenia dzieci w toku zabawy, czy też ograniczają wybory dzieci, blokując nie tylko ich szansę na dobrą zabawę w przedszkolu, lecz także w odleglejszej perspektywie – gotowość do życia w demokratycznym społeczeństwie. W sytuacji, gdy nie ma (i w postmodernistycznym rozumieniu etyki – być nie może) gotowych zasad postępowania w przestrzeni dziecięcej zabawy, od nauczyciela oczekuje się poszukiwania równowagi między dziecięcą wolnością a kontrolą, między bezpieczeństwem a ryzykiem, między prywatnością a nadzorem.

BIBLIOGRAFIA

- BAUMAN, Z. (2012). *Etyka ponowoczesna* (Tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir). Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- BILEWICZ-KUŹNIA, B. (2015). Zabawa i nauczanie przez zabawę w podstawie programowej i wybranych programach wychowania przedszkolnego. *Edukacja Elementarna*, 38(4), 13–32. https://doi.org/10.14632/eetp_38.1
- BROWN, M. H., i FREEMAN, N. K. (2001). “We don’t play that way at preschool”: the moral and ethical dimensions of controlling children’s play. W: S. Reifel i M. H. Brown (red.), *Early education and care, and reconceptualizing play* (s. 259–274). Amsterdam–London–New York: JAI.
- BRUDZIŃSKA, P., i ŚMIESZEK-FORMELA, L. (2022). Ekscytujący strach – zabawa ryzykowna w opinii rodziców. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 54(1), 147–159. <https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.12>
- BRZEZIŃSKA, A. I., BĄTKOWSKI, M., KACZMARSKA, D., WŁODARCZYK, A., i ZAMĘCKA, N. (2011). O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do dorosłego życia. *Wychowanie w Przedszkolu*, (10), 5–13.
- CORSARO, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- CORSARO, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children’s peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160–177. <https://doi.org/10.2307/2786944>

- CORSARO, W. A. (2000). Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 89–102. <https://doi.org/10.1080/13502930085208591>
- COSTER, D., i GLEAVE, J. (2008). *Give us a go! Children and young people's views on play and risk-taking*. London: National Children's Bureau for Play England.
- DAHLBERG, G., MOSS, P., i PENCE, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej opieki* (Tłum. K. Gawlicz). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- DEKLARACJA W SPRAWIE ETYKI ZAWODU NAUCZYCIELA (2001). http://arch.znp.edu.pl/files/zjazd_39/uchwaly/deklaracja_etyka.doc [dostęp: 22.05.2023].
- EDMISTON, B. (2007). *Forming ethical identities in early childhood play*. London: Routledge.
- FALKIEWICZ-SZULT, M. (2006). *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- FANGER, S. M., FRANKEL, L. A., i HAZEN, N. (2012). Peer exclusion in preschool children's play: Naturalistic observations in a playground setting. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 224–254. <https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0007>
- GAWLICZ, K. (2013). Tresowanie posłusznych dzieci. Techniki dyscyplinarne w przedszkolu. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski i K. Kuszak (red.), *Świat małego dziecka* (T. 1, s. 131–147). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- GAWLICZ, K. (2018). Challenges of practicing democracy in polish preschools. W: L. Miller, C. Cameron, C. Dalli i N. Barbour (red.), *The SAGE handbook of early childhood policy* (s. 418–432). London: SAGE.
- GRAY, P. (2015). *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* (Tłum. G. Chamielec). Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- HUIZINGA, J. (2007). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* (Tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza). Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- JENKS, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- JENKS, C. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (Tłum. M. Kościelniak) (s. 11–143). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- JOHNSON, J. A., i DINGER, D. (2012). *Let them play. An early learning (un)curriculum*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- KARWOWSKA-STRUCZYK, M. (2016). Zabawa w rozwoju rozumienia społecznego i samoregulacji społecznej we wczesnym dzieciństwie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 61(4), 197–220.
- KORCZAK, J. (2013). *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom sierot*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- LESTER, S., i RUSSELL, W. (2010). *Children's right to play. An examination of the importance of play. Working Paper No. 57*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- MADALIŃSKA-MICHALAK, J., JEŻOWSKI, A. S., i WIĘŚLAW S. (2017). *Etyka w systemie edukacji w Polsce*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- MARYNOWICZ-HETKA, E. (2009). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. T. 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MOLIŃSKA, M., i RATAJCZYK, A. (2014). *Edukacja przedszkolna. Wiek 2/3–5/6 lat*. Seria: Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- OGÓLNOPOLSKIE STOWARZYSZENIA KADRY KIEROWNICZEJ OŚWIATY (b.r.). Kodeks Etyczny. https://oskko.edu.pl/o_oskko/kodeks_etyczny.html [dostęp: 29.03.2025].

- OKOŃ, W. (1987). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- OSTROWSKA, U. (2010). Heroiczny wymiar etyki nauczyciela: między ideą a realnością. W: J. M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (s. 49–66). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- PELLEGRINI, A. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.
- PIAGET, J., i INHELDER, B. (1993). *Psychologia dziecka* (Tłum. Z. Zakrzewska). Wrocław: Siedmioróg.
- PROUT, A., i JAMES, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. W: A. James i A. Prout (red.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (s. 7–33). London: RoutledgeFalmer.
- RAMOWY ROZKŁAD DNIA W ODDZIALE „0”. Zespół Szkolno-Przedszkolny w Zimlinie. <https://spzimin.pl/przedszkole-3/ramowy-rozklad-dnia-w-oddziale-przedszkolnym/> [dostęp: 16.04.2023].
- REIFEL, S., i BROWN, M. H. (red.) (2001). *Early education and care, and reconceptualizing play*. Amsterdam–London–New York: JAI.
- ROZKŁAD DNIA. Przedszkole Publiczne im. Jana Brzechwy w Grębolicach. <https://ppgrebocice.pl/dla-rodzicow/ramowy-plan-dnia/> [dostęp: 16.04.2023].
- SANDSETER, E. B. (2007). Categorizing risky play. How can we identify risk-taking in children's play?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- SANDSETER, E. B., i KENNAIR, L. E. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The Anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284. <https://doi.org/10.1177/14747049110090021>
- SIARKIEWICZ, E. (2000). *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- SINGER, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 172–184. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789198>
- STEPHENSON, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered?. *Early Years*, 23(1), 35–43. <https://doi.org/10.1080/0957514032000045573>
- TRUSKOLASKA, J. (2007). *Osoba i zabawa. Elementy filozofii i pedagogiki zabawy*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- WADSWORTH, B. J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka* (Tłum. M. Babiuch). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- WAŁOSZEK, D. (2009). Zabawa jako stan istnienia dziecka. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludzkiej edukacji* (s. 67–86). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- WHITEBREAD, D., JENSEN, H., LIU, C., SOLIS, L., HOPKINS, E., HIRS-PASEK K., i ZOSH, J. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence*. The LEGO Foundation.
- WILLIAMS, P. (2001). Preschool routines, peer learning and participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 317–339. <https://doi.org/10.1080/00313830120096743>
- WYGOTSKI, L. S. (1995). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski i B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 67–88). Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- ZWIERNIK, J. (2020). Przedszkolny plac zabaw z perspektywy dzieci. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 50(3), 43–55. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.04>

ZABAWA DZIECIĘCA W PRZEDSZKOLU
– WYMIARY ETYCZNE

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przegląd praktyk przedszkolnych związanych z zabawą dziecięcą i refleksja nad nimi z perspektywy etycznej. Ramy teoretyczne dla podjętych analiz wyznaczają założenia nowej socjologii dzieciństwa, zgodnie z którymi zabawa jest formą ekspresji dziecka i jego świata, w niej ujawnia się dziecięca kultura rówieśnicza. Etycznej oceny przedszkolnego podejścia do zabawy dokonano, kierując się postmodernistycznym rozumieniem etyki, w którym akcentuje się znaczenie odpowiedzialności człowieka za własne wybory moralne w odwołaniu do „wewnętrznego kodeksu etycznego”. Za kwestię wymagającą oceny etycznej uznano tworzenie przez przedszkole warunków do zabawy dziecięcej, na które składają się: czas, przestrzeń materialna dostępna dzieciom oraz reguły konstytuujące życie społeczne w instytucjach przedszkolnych, ujawniające się w zakresie ingerencji nauczyciela w zabawę. Podjęte analizy prowadzą do wniosku, iż w sytuacji, gdy nie ma gotowych zasad postępowania w przestrzeni dziecięcej zabawy, od przedszkola należy oczekiwać poszukiwania równowagi między wolnością dziecięcą a kontrolą dorosłych, bezpieczeństwem a ryzykiem, prywatnością a nadzorem.

Słowa kluczowe: zabawa; przedszkole; etyka; nowa socjologia dziecięca

CHILDREN'S PLAY IN KINDERGARTEN:
ETHICAL DIMENSIONS

SUMMARY

The aim of the article is to review preschool practices related to children's play and to reflect on them from an ethical perspective. The assumptions of new childhood sociology constitute the theoretical framework for the analyses carried out in the study. On this approach play is a form of expression of a child and their world where children's peer culture is manifested. The ethical evaluation of the preschool attitude to play was made following the postmodern understanding of ethics, which emphasizes the significance of human responsibility for one's own moral choices in reference to "internal ethical code." The way kindergarten creates the conditions for children's play was considered an issue requiring ethical assessment, including factors like: time, material space available for children, and rules underpinning social life in preschool institutions, reflected in teacher's competence to interference in play. The analyses presented here warrant the conclusion that in the situation where there is no fixed code of conduct relating to children's play, kindergarten is expected to seek a balance between children's freedom and adult control, security and risk, privacy and supervision.

Keywords: play; kindergarten; ethics; new childhood sociology