

Barbara Górecka-Mostowicz

Dziecko jako kreator fikcji w zabawie dowolnej

Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna nr 1 (3), 71-81

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Barbara GÓRECKA-MOSTOWICZ

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków*

Dziecko jako kreator fikcji w zabawie dowolnej

Abstract: The Child as a Creator of Fiction in Free Play

Free play is a spontaneous reflection of the current needs and aspirations of the child, shows his mental and physical condition. Being fun is to take the child to the enjoyment of activities and they are the basis for generating activity. In the development of polarization of fun and her transformations these changes are indicators of the levels of personality and intellectual development.

Observing the development of spontaneous child's play, we can bring about a change in his attitude towards the world and himself, as well as the level of his thinking and knowledge. In its early game converges at a certain stage of development, with a symbolic fun. If we analyse the development of symbolic play, is at the same time follow the footsteps of the development of children's imagination and fiction. Generating ideas in fictional play are triggered emotions while having fun, which is the subject of this study.

Key-words: free play developing, symbolic representation, imagination, fiction

Słowa kluczowe: rozwój zabaw dowolnych, reprezentacja symboliczna, wyobraźnia, fikcja

Wprowadzenie

Zabawa, szczególnie dowolna, jest naturalną i spontaniczną formą aktywności psychofizycznej dziecka. W zabawie tego typu dziecko samodzielnie i indywidualnie podejmuje swoistą aktywność, stąd zamiennie określenia takich zabaw jako: dowolne, spontaniczne, swobodne. Zabawa dowolna odzwierciedla aktualne potrzeby i dążenia dziecka, obrazuje też jego stan psychofizyczny. Istotę zabawy stanowi podejmowanie przez dziecko działań z własnej inicjatywy i dla przyjemności. W trakcie rozwoju dziecka następuje polaryzacja zabawy swobodnej i jej przemiany. Są one wyznacznikami poziomów rozwoju zarówno osobowościowego, jak i intelektualnego. Obserwując rozwój zabaw spontanicznych, możemy rejestrować zmiany postawy dziecka zarówno wobec świata, jak i wo-

bec samego siebie, a także poziom jego rozumowania i wiedzy o świecie oraz o sobie.

Jeżeli analizujemy rozwój zabaw symbolicznych, to podążamy tropem rozwoju wyobraźni i fikcji dziecięcej. Fikcja to stan rzeczy zmyślony, nieistniejący, generowany w wyobraźni. Wyobraźnię określa się jako proces psychiczny, którego istota polega na tworzeniu nowych obrazów, przedmiotów lub zjawisk na podstawie spostrzeżeń. W genezie wyobraźni zaznacza się wpływ równoczesnego naśladownictwa zachowań dorosłych, a także naśladownictwa odroczonego. Podstawę zabaw swobodnych stanowi odzwierciedlenie otaczającego świata z ukierunkowaniem na cechy istotne z punktu widzenia dziecka. Fenomen zabawy dowolnej polega na ciągłej możliwości kreowania nowej, odmiennej rzeczywistości, wchodzenia w odgrywane role i odtwarzania charakterystycznych dla nich stanów emocjonalnych. Zabawa stanowi ponadto szczególną formę realizacji potrzeby hubrystycznej — dziecko potwierdza ważność swoich poczynań.

Rozwój reprezentacji umysłowych i wyobraźni w zabawach dowolnych

W toku rozwoju ontogenetycznego obserwujemy polaryzację zabawy spontanicznej i jej przemiany. Obserwacja zabaw spontanicznych dostarcza nam informacji na temat aktualnego poziomu rozumowania dziecka dotyczącego pewnych aspektów otaczających go zjawisk. Rozwój zabaw dowolnych wskazuje na rozwój umysłowy dziecka. Istotna zmiana w sposobie zabawy wiąże się z przemianami w naturze reprezentacji umysłowej, a we wczesnej ontogenezie — z przejściem z reprezentacji sensoryczno-motorycznej na reprezentację symboliczną. Poziomy rozwoju zabaw można przedstawić następująco:

- zabawa sensoryczno-motoryczna (dominująca do 18. miesiąca);
- zabawa konstrukcyjna (pojawia się w 2. r. ż.);
- zabawa na niby (również pojawia się w 2. r. ż.);
- zabawa tematyczna — w role (od ok. 4. r. ż.);
- zabawa według reguł (od wczesnych lat szkolnych)¹.

Poziomy te korespondują z etapami rozwoju intelektualnego człowieka wyróżnionymi przez J. Piageta. I tak w zabawie sensoryczno-motorycznej dziecko wypróbowuje wobec przedmiotów (zabawek) różne schematy czynnościowe, takie jak: potrząsanie, ssanie, gryzienie, rzucanie i wiele innych, w celu poznania ich. Jego działania mają początkowo charakter manipulacji niespecyficznej (dziecko raczej bada przedmiot, niż uwzględnia jego cechy), następnie — manipulacji specyficznej (dziecko dostosowuje swoje schematy czynnościowe do cech specyficznych przedmiotu). Działania manipulacyjne wzbogacają się oko-

¹ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Warszawa 2005, s. 261.

ło 16. miesiąca. Dziecko staje się wówczas czynnym eksperymentatorem², badaczem — upuszcza klocki pod różnym kątem, aby móc obserwować je w locie.

B. Muchacka³ rozróżnia dwa etapy zabaw badawczych: pierwszy, wyznaczony przez myślenie sensoryczno-motoryczne, w którym „dzieci odkrywają ukryte właściwości przedmiotów i zjawisk, [...] lecz nie potrafią jeszcze różnicować tych właściwości na istotne i nieistotne. Stąd wynikają działania chaotyczne realizowane przez dzieci metodą prób i błędów”⁴, oraz drugi, w którym dzieci dokonują odkryć na płaszczyźnie wyobrażeń. „Przejawia się to w niektórych momentach zabawy, gdy dziecko, bez udziału działań praktycznych, wykrywa cechy istotne przedmiotów oraz bardziej złożone związki”⁵.

R. Kohnstamm⁶ stwierdza, iż „w każdym kolejnym okresie rozwoju dziecka powstają nowe formy zabaw”⁷. Z rozwojowego punktu widzenia ważny jest sposób, w jaki dziecko się bawi, gdyż odzwierciedla on jego możliwości umysłowe. Rozwój funkcji symbolicznej w 18. miesiącu życia wiąże się z możliwością zabaw „na niby”. Istota tych zabaw „polega na tym, że uwalnia ona dziecko od uzależnienia od sytuacji rzeczywistej. W zabawie dziecko uczy się działać na podstawie sytuacji pomyślanej i wykreowanych wewnątrznie motywach, a niezdeteminowanej daną sytuacją rzeczywistą i jedynie tym, co można zobaczyć”⁸. Operując przedmiotami, dziecko nie sugeruje się funkcją postrzeganego przedmiotu, lecz odwołuje się do własnego pola wyobrazeniowego⁹. Tym, co wyróżnia obraz umysłowy, jest jego symboliczny charakter. Dziecko wymyśla zastosowanie przedmiotów, posługując się substytutami, czyli „rekwizytami”. Są nimi różne przedmioty-„śmieci”, którym dziecko przypisuje nowe zastosowania, np. ciągnie na sznureczku szczoteczkę i mówi: „Chodź tutaj, piesku!”

Możliwość takiego działania pojawia się u dziecka około 18. miesiąca, kiedy to według J. Piageta zmienia się stosunek dziecka do rzeczywistości z bezpośredniego na pośredni, dzięki rozwojowi funkcji symbolicznej, czyli zdolności do przypominania sobie o nieobecnych osobach, zdarzeniach za pomocą symboli lub znaków. Z działań bezpośrednich na przedmiotach dziecko przechodzi do opracowywania ich w umyśle (powstają reprezentacje rzeczy, czyli ich obrazy umysłowe). Obraz umysłowy jest to kopia ewokacyjna (przypomnieniowa) rzeczywistości. Najpierw dziecko spostrzega dane zjawisko, potem naśladu-

² Por. koncepcję J. Piageta.

³ B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Kraków 2000, s. 57–58.

⁴ Ibidem, s. 57.

⁵ Ibidem, s. 58.

⁶ R. Kohnstamm, *Praktyczna psychologia dziecka. Wprowadzenie dla rodziców, wychowawców, nauczycieli*, przeł. B. Borysowicz, Warszawa 1989.

⁷ Ibidem, s. 198.

⁸ A. Tkaczyk, *Pokaż dziecku świat symboli. Inspiracje wychowawcze*, Kraków 2007, s. 67.

⁹ Por. ibidem, s. 68.

je je w obecności wzoru (naśladownictwo bezpośrednie), a potem naśladuje samodzielnie (bez obecności wzoru) — jest to naśladownictwo odroczone. Obraz umysłowy przejawia się w działaniach dziecka na zasadzie symbolicznych zastępników. Takim zastępnikiem może być gest, rysunek, słowo; nie ma on charakteru kategoryjnego, lecz odnosi się do pojedynczych obiektów. Dziecko wykonuje różnorodne czynności „na niby”, nie są to czynności prawdziwe, dokładne, lecz jedynie ich schemat. Wyobraźnia określona jest przez psychologów jako proces psychiczny, którego istota polega na tworzeniu nowych obrazów, przedmiotów lub zjawisk na podstawie spostrzeżeń. A. S. Reber¹⁰ twierdzi, iż „wyobraźnia jest traktowana jako coś twórczego i konstruktywnego: może być czystym fantazjowaniem lub, osadzona w rzeczywistości, może dotyczyć planów na przyszłość i przewidywać lub być «umysłowym» przeglądem przeszłości; często, w celu uściślenia, dołącza się określenia: antycypacyjna, gdy odnosi się do przyszłości, odtwórcza, gdy odnosi się do przeszłości, twórcza, gdy dotyczy czegoś nowego itd.”¹¹

Rozwój wyobraźni u dziecka możemy śledzić m.in. na przykładzie rozwoju zabaw konstrukcyjnych. Początkowo dziecko tworzy budowle, odwzorowując najczęściej spostrzegany wzór. Odwołuje się do umysłowych obrazów reprodukcyjnych, czyli bazujących na danych percepcyjnych. W toku rozwoju potrafi wyobrazić sobie takie rzeczy, obrazy, układy klocków, których nigdy wcześniej nie widziało, czyli dokonać antycypacji ich układów w zakresie ruchu lub transformacji. Badania dowodzą, iż u dzieci w różnym wieku występują jakościowo odmienne rodzaje reprezentacji¹². J. DeLoache doszła do wniosku o rozwoju podwójnej reprezentacji w drugiej połowie 3. roku życia. „Pojęcie to odnosi się do zdolności do reprezentowania w umyśle symbolicznego obiektu zarówno jako niezależnego bytu, jak i czegoś, co zastępuje inny obiekt”¹³. W badaniu eksperymentalnym ujawniła zdolność dziecka do posłużenia się modelem pokoju jako symbolem prawdziwego pokoju i wykorzystania tego symbolu do rozwiązania problemu.

J. Perner (1991)¹⁴ wyróżnia następujące stadia rozwoju reprezentacji umysłowej:

1. Reprezentacje pierwszego rzędu (1–2 r. ż.): w tym okresie dzieci stają się zdolne do tworzenia modeli świata w umyśle, ale modele te jedynie ukazują obraz aspektów, które reprezentują, jak fotografię.

¹⁰ A. S. Reber, *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa 2000, s. 846.

¹¹ Ibidem, s. 846.

¹² H. R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, przeł. R. Andruszko, Kraków 2010, s. 110.

¹³ Za: ibidem, s. 256.

¹⁴ Za: M. Białecka-Pikul, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*, Kraków [2002], s. 37–38.

2. Reprezentacje drugiego rzędu (2–4 r. ż.): dzieci potrafią tworzyć nowe modele świata przez oddzielenie swoich reprezentacji od rzeczywistości i dowolne przedstawianie informacji uzyskiwanych za pomocą zmysłów. Oznacza to, że dzieci mogą tworzyć wiele różnych modeli tej samej rzeczy, np. w zabawie naśladowanej może posłużyć za telefon banan, kijek i rurka z tektury.

3. Metareprezentacje (od 4. r. ż.): dzieci zdają sobie sprawę, że wewnętrzne reprezentacje są jedynie tworam i umysłowymi, a zatem nie są dokładnymi kopiami świata. Mogą w konsekwencji myśleć o reprezentacjach innej osoby; innymi słowy: potrafią reprezentować¹⁵.

Badania dowodzą, że już trzyletnie dzieci rozróżniają to, co mentalne, i to, co realne. Udowodniono to w eksperymencie H. Wellmana i D. Estesa (1986)¹⁶. Pokazywali oni dzieciom jakiś przedmiot, prosili, by zamknęły oczy i wyobraziły go sobie, a następnie pytali o te wyobrażenia, stosując trzy kryteria realności. Wyniki potwierdziły tezę, iż trzylatki rozróżniają to, co mentalne, i to, co realne¹⁷.

W okresie przedszkolnym rozwój reprezentacji umysłowej i wyobraźni sprzyja wzbogacaniu doświadczeń osobniczych, które budują wiedzę dziecka o świecie i o sobie samym. Można analizować różne rodzaje doświadczeń indywidualnych człowieka i przyjąć dwa wymiary ich różnicowania¹⁸:

1. Rzeczywiste (czyli powstałe w bezpośrednim kontakcie z przedmiotami i osobami) vs medialne (powstające za pośrednictwem książek, gazet, radia, telewizji, obrazów wideo).

2. Realistyczne (prawdziwe, zdarzenia rzeczywiście wystąpiły) vs fikcyjne (udawane, zrobione, niemożliwe, nieprawdopodobne)¹⁹.

W zabawie spontanicznej dziecko przechodzi od demonstrowania swoich doświadczeń powstałych jako bezpośrednie (rzeczywiste) bądź realistyczne do doświadczeń niemożliwych (fikcyjnych). Te dwa poziomy doświadczeń zapisanych w jego reprezentacji przenikają się, a granice pomiędzy nimi są płynne. I tak np. dziecko najpierw odgrywa zachowanie śpiącego smoka w jamie, by następnie przejść do demonstrowania zionięcia ogniem i polowania. Rekwizyty wykorzystywane w zabawie mają charakter symbolicznych zastępników, którym dziecko przypisuje atrybuty odgrywanych stanów zdarzeń; zielona płachta narzucona na plecy symbolizuje smoka, a czerwona bibuła przyłożona do ust — ogień. Sam sposób polowania

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Por. M. Białecka-Pikul, op. cit., s. 18, 19.

¹⁷ Ibidem, s. 19.

¹⁸ D. Kubicka, *Rozwój człowieka w mediatyzowanym świecie*, [w:] *Studia nad rozwojem i wychowaniem*, red. M. Kielar-Turska, Kraków 2009, s. 81.

¹⁹ Ibidem, s. 81.

może być improwizacją na podstawie wiedzy o smoku uzyskanej z bajek i legend (doświadczenia medialne).

Realizacja potrzeby hubrystycznej w zabawie dowolnej

Każdy człowiek ma potrzebę potwierdzenia własnej wartości. J. Koziński wprowadził pojęcie potrzeby hubrystycznej, którą rozumie „jako trwałe dążenie człowieka do potwierdzenia i powiększenia swojej wartości (ważności). Zaspokojenie tej potrzeby, czyli «dowartościowanie siebie», ułatwia przystosowanie się do środowiska socjokulturowego. Zwiększa poczucie bezpieczeństwa, broni przed lękiem i stanami obniżonego nastroju, sprzyja czasem nawet poprawie zdrowia fizycznego, staje się źródłem satysfakcji i dumy”²⁰. Według Kozińskiego potrzeba hubrystyczna realizuje się w różnych formach, przy czym dwie pełnią funkcję szczególną: jedna to forma rywalizacyjna, a druga — forma dążenia do doskonałości. Realizację zarówno jednej, jak i drugiej formy możemy obserwować w zabawach dziecięcych. Zabawa stanowi naturalny obszar, w którym dzieci wzajemnie się obserwują i porównują, często naśladując swoje działania. Ma to miejsce szczególnie w początkach rozwoju wspólnych zabaw symbolicznych, czyli około 2. roku życia. Najpierw dzieci podejmują aktywność zabawową indywidualnie, potem bawią się równolegle „obok siebie”, następnie bawią się wspólnie, często z podziałem na role. W placówce — w żłobku czy w przedszkolu — dziecko samo decyduje o inicjowaniu wspólnej zabawy z rówieśnikiem. Początkowo są to zabawy we dwoje, potem najczęściej w troje lub więcej dzieci, w zależności od celu zabawy. To właśnie podczas wspólnych zabaw dziecko ma szansę zaprezentować swoje poglądy na temat zjawisk, które go inspirują, „przepracowuje” interesujące go tematy, komentując odgrywane zdarzenia. Język, jakim posługuje się w zabawie, odzwierciedla jego wiedzę o otaczającej go rzeczywistości, w języku formułuje i wyraża nowe pomysły i cele, które może skonfrontować z innymi. Tą drogą dziecko zdobywa wiedzę o sobie i własnych możliwościach, co daje mu szansę dokonania samooceny. Ponadto w spontanicznej zabawie zespołowej wyraża swoje pragnienia dotyczące tego, kim chciałoby być w przyszłości, co najbardziej lubi robić, czego się obawia i co go gnębi. Zabawy zespołowe umacniają poczucie wspólnoty i zaufania, ułatwiają nawiązanie relacji interpersonalnych i uruchamiają współpracę nakierowaną na osiągnięcie wspólnego celu.

J. Dunn pisze, iż „u większości dzieci w okresie między osiemnastym miesiącem życia a wiekiem dwu i pół lat następuje ogromny skok naprzód w spo-

²⁰ J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002, s. 119.

sobie, w jaki się bawią i współpracują z innymi. Rozwój w drugim roku życia obejmuje wzrost częstotliwości wzajemnego naśladowania się. W czasie naśladowania każde z dzieci jest coraz bardziej świadome, że jego zachowania są imitowane; sekwencje kolejnych zachowań, podejmowanych na zmianę, stają się także dłuższe i bardziej złożone²¹. Przez wspólne imitowane czynności dzieci uczą się wzajemnie od siebie, naśladownictwo jednego staje się inspiracją do zachowań drugiego. Wspólne działania nie tylko inspirują, ale uzupełniają się w osiągnięciu celu zabawy. Celem może być: w przypadku zabaw naśladowczych — demonstracja zachowań dorosłych, np. spacer rodzinny w zabawie „w dom”, dowiezienie klocków do magazynu w zabawie „w kierowców”. Zabawy wspólne rozwijają u dzieci poczucie wzajemnego zaufania, integrują ich działania. W trakcie zabawy dzieci mają okazję obserwować się, a przez to doskonalić swoje czynności i wypowiedzi. Zabawy stanowią płaszczyznę, w której dziecko nie tylko zdobywa doświadczenia, ale również rozwija komunikację werbalną i niewerbalną, emocjonalną i rzeczową. Dzieci starsze, sześć-, siedmioletnie, podejmują działania rywalizacyjne, co obserwujemy w zabawach z prawidłami i w grach.

Odgrywanie ról jako sposób zrozumienia przeżyć swoich i innych

W zabawie dziecko przekracza granice własnego „ja”. Potwierdza potrzebę bycia kimś w narzuconej sobie roli. Podejmuje takie formy działań, jakie obserwuje najczęściej u dorosłych lub w filmach i bajkach (doświadczenia rzeczywiste)²². Nawet odgrywając role obserwowane w swoim otoczeniu, nadaje im własny, charakterystyczny wyraz i przebieg. Dziecko „uruchamia” wyobraźnię, aby odegrać zaobserwowane zdarzenia. W każdą rolę angażuje się emocjonalnie. Często posługuje się rekwizytami, które stanowią substytuty przedmiotów codziennych i spełniają w zabawie określone funkcje. Zabawy pomagają widzieć siebie i innych w odmienny sposób. Stanowią dobrą okazję do dzielenia się swoimi doświadczeniami. Możemy pomóc dziecku w wyciąganiu wniosków z przeprowadzonych dyskursów i odnieść je do realnego życia, to znaczy powiązać treść zabawy z warunkami życia dziecka i jego problemami. Ułatwi mu to rozumienie sytuacji codziennych. Zabawy w odgrywanie ról pomagają dzieciom zrozumieć przeżycia innych; wchodząc w rolę i odgrywając ją, dziecko wczuwa się w sytuację i naśladuje ją, wykonując odpowiednie czynności i wypowiadając odpowiednie słowa. Nawiązuje do atrybutów sytuacji, w jakiej dane zjawiska zachodzą w realnym życiu, np. odgrywając swoją nauczycielkę, wykonuje charak-

²¹ J. Dunn, *Przyjaźnie dzieci*, przeł. M. Białecka-Pikul, Kraków 2008, s. 22.

²² Por. D. Kubicka, op. cit.

terystyczne dla niej gesty (poprawia włosy, potrząsa głową, uśmiecha się, wypowiada charakterystyczne zwroty, zwracając się do dzieci itp.). Dziecko wiąże zachowanie danej osoby z kontekstem sytuacyjnym i na tej bazie tworzy scenariusz zabawy:

Podjęcie roli → wyrażenie roli → odgrywanie roli → finalizacja (osiągnięcie celu, wydobywanie znaczeń, wymiana informacji)²³.

W zabawie dziecko wyraża emocje, z którymi nie potrafi sobie poradzić na co dzień. Tutaj znajduje przestrzeń do ich odegrania i odreagowania. Ma to miejsce szczególnie w zabawach indywidualnych u małych dzieci, około 2. roku życia. Działaniom „na niby” często towarzyszą słowa określające emocje i monologi wyjaśniające ich znaczenie. Dzięki temu dziecko odreagowuje trudne sytuacje, a nazwanie emocji i ich zademonstrowanie, a także wyjaśnianie pozwalają mu zdystansować się do nich. H. R. Schaffer²⁴ przywołuje badania K. Nelson (1989), która rejestrowała monologi przed snem dwuletniej Emili. W porównaniu z jej rozmowami z rodzicami na temat wizyty u lekarza monologi okazały się bogatsze w szczegóły, były dłuższe i wyrażały stosunek dziecka do przebiegu zdarzenia²⁵. W zabawie spontanicznej dziecko najczęściej odgrywa relacje interpersonalne zaobserwowane u ludzi. „Zabawa jest okazją do wyrażania emocji względem osób, których role dziecko odgrywa”²⁶. Przywoływanie pewnych słów, gestów i czynności przez dziecko oddaje charakter interakcji. Ważne są słowa, jakich dziecko używa w trakcie odgrywania roli. Istotna jest również ekspresja emocji oraz odczytywanie ich u innych. Rozpoznawanie i nazywanie emocji pozwala dziecku uporządkować wiedzę o nich, ale przede wszystkim lepiej rozumieć innych i tłumaczyć sobie ich zachowania, bo przecież „istoty ludzkie są najbardziej fascynujące, jak również najważniejsze w życiu wszystkich dzieci”²⁷. U dzieci istnieje potrzeba rozumienia innych ludzi i dlatego też tworzą one teorie wyjaśniające ich zachowanie²⁸. Zabawa „w udawanie” pozwala ujawnić dziecku przekonania na temat innych, co jest szczególnie widoczne w jego ekspresji werbalnej i niewerbalnej. Dziecko nadaje charakterystyczne cechy odgrywanej postaci, sugerując się własnymi spostrzeżeniami i poglądami.

²³ Opracowanie własne.

²⁴ H. R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa*, op. cit., s. 254.

²⁵ Ibidem, s. 254.

²⁶ M. Kielar-Turska, *Zobaczyć więcej, niż widać. Dziecko wobec zabawy dramatycznej i widowiska teatralnego*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 2, s. 6.

²⁷ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, op. cit., s. 285.

²⁸ Por. badania H. Wellmana nad realizmem w dziecięcym myśleniu; za: M. Białecka-Pikul, op. cit., s. 18.

Specyfika ekspresji emocji w zabawach dowolnych

W rozdziale swej książki, znamienne zatytułowanym *Dzieciństwo nie jest dziecinnie łatwe*, H. Baum pisze, iż „[tak] długo, jak małe dzieci nie mają świadomości własnego Ja (które zaczyna się rozwijać dopiero od 15. m. ż.), przeżywają jedynie reakcje na strach, a nie rozumieją, co się wtedy odbywa ani co się z nimi dzieje”²⁹. To w zabawie dziecko może przewyciężyć niebezpieczeństwa, znaleźć rozwiązanie, werbalnie wskazać na problemowy obszar. U dzieci młodszych taką funkcję spełniają zabawy indywidualne połączone z monologowaniem (często przed snem³⁰), u starszych — wspólne zabawy w rolę, połączone z dialogami. Posługiwanie się językiem werbalnym i niewerbalnym w komunikowaniu się dziecka podczas zabawy jest wskaźnikiem odzwierciedlającym wiele aspektów jego myślenia o innych.

Uczucia autopatyczne i heteropatyczne przejawiane w zabawie spontanicznej

T. Witwicki³¹ upowszechnił wyróżnienie uczuć autopatycznych i heteropatycznych: „uczucia autopatyczne, zwane [...] emocjami skierowanymi na Ja, dotyczą własnej osoby i mogą być przeżywane poza jakimkolwiek stosunkiem z innymi organizmami żywymi. Należą do nich takie stany, jak zadowolenie, złość, duma, poczucie winy czy uczucia estetyczne, wywołane przez własne działania i zorientowane ku sobie. Gdy jednak emocje powstają w kontakcie z innymi ludźmi, wówczas nazywamy je heteropatycznymi lub zogniskowanymi na innych. [...] Sympatię, życzliwość, wrogość, agresję czy poczucie wstydu można przeżywać tylko w kontekście społecznym”³². Stwierdzono również, iż „poznanie i emocje są względnie niezależnymi systemami psychicznymi”³³, co powoduje, iż preferujemy pewne działania, dokonujemy wielu wyborów bez świadomego definiowania emocji, które naszymi działaniami kierują. W cyklu ludzkiego działania emocje mogą wyprzedzać myślenie. „Małe dziecko doświadcza uczuć — czasem bardzo intensywnych — na długo przed osiągnięciem wieku, w którym zacznie formułować sądy”³⁴. Tak więc dziecko wcześniej przeżywa niż opisuje emocje i ich nasilenie. Również przed werbalizacją uczuć może sobie wy-

²⁹ H. Baum: *Małe dzieci — duże uczucia. Dzieci odkrywają w zabawie swoje emocje*, Kielce 2002, s. 10.

³⁰ Por. badania K. Nelson (1969), za H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, op. cit., s. 254.

³¹ Za: J. Koziński, *Transgresja i kultura*, op. cit., s. 138, 139.

³² Ibidem, s. 138, 139.

³³ R. B. Zajonc, za: ibidem, s. 136.

³⁴ Ibidem.

obrażać różnorodne sytuacje, w których one zachodzą. Na przykład małe dziecko często płacze z różnych powodów na długo przed tym, zanim nauczy się mówić. Mowa organizuje i porządkuje jego myślenie, a w procesie rozwoju języka przyswaja ono nazwy określające przeżycia. Werbalizacja w początkach ontogenezy bogaci się wraz z nabywaniem przez dziecko umiejętności posługiwania się językiem w odniesieniu do przeżywanych stanów emocjonalnych i uczuciowych. J. Dunn³⁵ uważa, iż doświadczanie i wyrażanie emocji u dzieci zmienia się pod wpływem kontaktów społecznych i wzrostu rozumienia innych przez dziecko. Pisze: „W wieku poniemowlęcym i przedszkolnym następuje wyraźny wzrost zdolności i skłonności dziecka do mówienia o własnych emocjach i refleksji nad nimi”. Dodaje: „[...] jest to ważne dla ich rozwoju emocjonalnego, ponieważ z jednej strony pomaga dzieciom zrozumieć doświadczenia emocjonalne i ewentualnie zdystansować się do nich, dzięki rozmowom i refleksjom dzielonym z innymi, oraz umożliwia dzielenie się swoim osobistym doświadczeniem świata, a także bycie z innymi w intymności, izolacji i samotności, miłości, strachu i przerażeniu. Z drugiej strony prowadzi to dziecko do uczestnictwa w społecznie akceptowanych koncepcjach emocji charakterystycznych dla kultury, w której żyje”³⁶.

W zabawie swobodnej dziecko odzwierciedla zwroty, które przyswaja w życiu codziennym, i wiąże je z odpowiednimi kontekstami sytuacyjnymi, wyzwalającymi dane stany. Ma szansę „przepracować” dane uczucia, „wypróbować” je w kontekście fabuły zabawowej. Zabawa dowolna stanowi swoistą reprezentację problemów dziecka i sposobów ich rozwiązywania.

Podsumowanie

Przedstawione rozważania na temat znaczenia zabaw spontanicznych w życiu dziecka wskazują na ich decydującą rolę w jego rozwoju poznawczym i emocjonalnym. Refleksje te stanowią próbę odpowiedzi na pytanie, dlaczego dziecko podejmuje aktywność zabawową i jak wbudowuje zdobyte doświadczenia zabawowe w swoją wiedzę o rzeczywistości i sobie samym. Istotne znaczenie w zabawie swobodnej odgrywa możliwość kreacji rzeczywistości. Jest ona polem dla kreatywności dziecka w zakresie swobodnej kompozycji przebiegu zabawy na różnych płaszczyznach (w komunikowaniu werbalnym, niewerbalnym, emocjonalnym i rzeczowym). Istnieje pełna autonomia w wyznaczaniu przebiegu zabawy i jej aranżacji, która daje dziecku szansę na stworzenie świata fikcyjnego,

³⁵ J. Dunn, *Doświadczanie i rozumienie emocji, relacji społecznych oraz przynależności kulturowej*, [w:] *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, red. P. Ekman, R. Davidson, przeł. B. Wojciszke, Gdańsk 1998, s. 295–298.

³⁶ *Ibidem*, s. 297, 288.

wymyślonego, i znalezienia się w nim wraz ze swoimi spostrzeżeniami, problemami i emocjami. Dziecko tworzy fabułę, w której coś rozgrywa. Odegranie roli pomaga mu zrozumieć innych i poznawać samego siebie, rozwiązywać pewne problemy „jak gdyby” w realnym świecie. W tworzonych formach zabaw spontanicznych dziecko ujawnia oznaki swojej kreatywności i fantazji. Każdej inicjowanej zabawie dowolnej nadaje swój niepowtarzalny i indywidualny styl. Zabawa w pełni je angażuje, dzięki niej może wiele zrozumieć i „odkryć na nowo”.

Bibliografia

- Baum H., *Małe dzieci — duże uczucia. Dzieci odkrywają w zabawie swoje emocje*, Kielce 2002.
- Białęcka-Pikul M., *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*, Kraków [2002].
- Dunn J., *Przyjaźnie dzieci*, przeł. M. Białęcka-Pikul, Kraków 2008.
- Kielar-Turska M., *Zobaczyć więcej niż widać. Dziecko wobec zabawy dramatycznej i widowiska teatralnego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 2.
- Kohnstamm R., *Praktyczna psychologia dziecka. Wprowadzenie dla rodziców, wychowawców, nauczycieli*, przeł. B. Borysowicz, Warszawa 1989.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002.
- Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Kraków 2000.
- Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, red. P. Ekman, R. Davidson, przeł. B. Wojciszke, Gdańsk 1998.
- Pankowska K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.
- Reber A. S., *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa 2000.
- Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Warszawa 2005.
- Schaffer H. R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, przeł. R. Andruszko, Kraków 2010.
- Studia nad rozwojem i wychowaniem*, red. M. Kielar-Turska, Kraków 2009.
- Tkaczyk A., *Pokaż dziecku świat symboli. Inspiracje wychowawcze*, Kraków 2007.