



Nadesłano: 14.01.2019
Zaakceptowano: 11.03.2019

Sugerowane cytowanie: Brzezińska-Gębicka A. (2019). *Przywilej czy prawo? O statusie zabawy swobodnej w kontekście współczesnych tendencji rodzicielskich i zjawiska projektowania dzieciństwa*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 14, nr 1(51), s. 71–81. DOI:10.35765/eetp.2019.1451.05

Aneta Brzezińska-Gębicka

ORCID: 0000-0003-1398-9084

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

Przywilej czy prawo? O statusie zabawy swobodnej w kontekście współczesnych tendencji rodzicielskich i zjawiska projektowania dzieciństwa

Privilege or Right? On the Status of Free Play in the Context of Contemporary Parenting Trends and the Phenomenon of Childhood Design

SŁOWA KLUCZOWE

zabawa swobodna,
projektowanie
dzieciństwa, style
wychowania,
współczesne dziecko,
nauczanie przez
zabawę

ABSTRAKT

Przedmiotem opracowania jest status zabawy swobodnej we współczesnych tendencjach rodzicielskich i w zjawisku *projektowania dzieciństwa*. Celem autorki jest omówienie problemu marginalizowania roli zabawy swobodnej w wychowaniu. Klasyczne teorie zabawy definiują ją przez pryzmat swobodnej, spontanicznej aktywności, która stanowi nieodłączny element dzieciństwa. Współcześnie, w wychowaniu instytucjonalnym, zabawa swobodna ustępuje miejsca nauczaniu przez zabawę, o czym świadczą programy edukacji żłobkowej i przedszkolnej oraz bogata oferta zajęć dodatkowych. Autorka przyjmuje zatem, że środowiskiem, w którym należy rozpatrywać kwestię zabawy swobodnej, jest rodzina. W związku z powyższym w artykule podjęto refleksję nad współczesnymi tendencjami rodzicielskimi oraz nad zjawiskiem projektowania dzieciństwa. Z ich teoretycznej analizy wyłania się obraz zabawy swobodnej jako kategorii nieobecnej we współczesnym dzieciństwie. Autorka dostrzega problem zawłaszczania dziecięcej autonomii i stawia pytanie o prawo dziecka do zabawy w XXI wieku.

KEYWORDS ABSTRACT

free play, childhood design, methods of upbringing, contemporary child, teaching through play

The subject of the study is the status of free play in contemporary parenting trends and in the phenomenon of *childhood design*. The author's objective is to discuss the problem of marginalized role of free play in children's upbringing. Classic theories of play define it through the prism of free, spontaneous activity, which is an inseparable element of childhood. Nowadays, in institutional education, free play gives way to teaching through play, as evidenced by nursery and pre-school education curricula and a wide range of extra classes. The author therefore assumes that the issue of free play should be considered in the family environment. In view of the above, the article reflects upon contemporary parenting trends and the phenomenon of childhood design. The picture that emerges from their theoretical analysis is the picture of free play as a category which is missing in contemporary childhood. The author recognizes the problem of appropriating child's autonomy and raises the question of the child's right to play in the 21st century.

Zabawa – definicje i redefinicje

Zainteresowanie problematyką zabawy ma swoje korzenie w XVIII wieku. Wówczas, za sprawą Fryderyka Schillera, powstała pierwsza teoria, która wyjaśniała zabawę w kategoriach aktywności dającej upust nadmiarowi sił życiowych (Chojak i in. 2017: 237). Postrzeganie zabawy przez pryzmat pełnionych przez nią funkcji pozwoliło kolejnym badaczom udzielać odpowiedzi na pytanie: do czego służy ludziom zabawa? Jednakże, wyjaśnienie kwestii, czym jest zabawa, rodzi trudności definicyjne. Jedną z najbardziej konstruktywnych i wciąż aktualnych propozycji zdaje się być teoria autorstwa Johana Huizingi. Uważa on, że „zabawę nazywać można czynnością swobodną, którą odczuwa się jako *nie tak pomyślaną* i pozostającą poza zwykłym życiem, a która mimo to może całkowicie zaabsorbować grającego; czynnością z którą nie łączy się żaden interes materialny, przez którą nie można osiągnąć korzyści, która dokonuje się w obrębie własnego określonego czasu i własnej określonej przestrzeni” (Huizinga 2007: 29). Badacze tematyki zabawy (Dodgson 2017: 87) podkreślają, że owe zaabsorbowanie działaniem w ujęciu Huizingi jest tożsame z poczuciem przepływu (*flow*), które Mihaly Csikszentmihalyi rozumie jako pełne zaangażowanie się w wykonywaną aktywność oraz poczucie oderwania od rzeczywistości (2008). Podobną perspektywę badawczą obiera Anna Brzezińska, która definiuje zabawę przez wskazanie warunków jej zaistnienia (Brzezińska i in. 2011). Wśród nich wyróżnia:

1. Spontaniczne działanie – motorem napędowym zabawy jest motywacja wewnętrzna. Z perspektywy środowiska aktywność zabawowa podejmowana jest nieoczekiwanie, lecz w rzeczywistości jest wynikiem wewnętrznej, dojrzewającej gotowości danego uczestnika.
2. Zabawie towarzyszy bezinteresowność i bezproduktywność – rozumiane w kontekście braku formalnych celów. Celem zabawy jest sam proces jej trwania. Człowiek angażuje się w zabawę dla samej czynności robienia, nie zaś dla zrobienia/dokonania czegoś. Taki rodzaj uczestnictwa dostarcza osobie bawiącej się przyjemności funkcjonalnej.
3. Zaangażowanie emocjonalne. W rozumieniu Brzezińskiej zabawa nie tylko uaktywnia pewne emocje – dzieci są wręcz ich kreatorami.
4. Przebywanie w innym czasie i przestrzeni. Udział w zabawie, zaakceptowanie jej konwencji oraz emocjonalne zaangażowanie skutkują u uczestników poczuciem oderwania od rzeczywistości. Zabawa staje się mikroświatem funkcjonującym wedle odrębnych zasad.
5. Ład i porządek – zabawie towarzyszą pewna logika i reguły. Uczestnicy akceptują konwencję zabawy oraz jej zasady. Z perspektywy obserwatora dana aktywność zabawowa może jawić się jako chaotyczna, jednak dążenie do przestrzegania reguł jest warunkiem zaistnienia wspólnej zabawy.

Autorzy wyżej wymienionych koncepcji opisują zabawę jako aktywność swobodną, niekontrolowaną i spontaniczną. Przez cały XX wiek zabawa postrzegana jest przez pryzmat nieodłącznego elementu dzieciństwa – integralnego i koniecznego, będącego centrum wszelkich dziecięcych działań. Jak pisze Maria Przetacznik-Gierowska, cały świat dziecka jest podporządkowany zabawie (1993: 20). Dopiero z czasem kształtuje się w świadomości dziecka płaszczyzna zadaniowa obejmująca uczenie się i pracę. Nie oznacza to jednak, że istnieje podział między aktywnością zabawową a procesem uczenia się. Sama zabawa swobodna wzbogaca dziecięcą wiedzę. Dzięki funkcji projekcyjnej umożliwia dziecku wkroczenie w nowe relacje, pozwala odkryć w sobie potencjał i nowe umiejętności. W zabawie swobodnej dziecko zyskuje, jak w żadnej innej płaszczyźnie, autonomię, samodzielność i poczucie sprawstwa. *Konwencja o Prawach Dziecka* uprawomocnia naturalne prawo dziecka do zabawy (1989). Sama zabawa jednak, na płaszczyźnie teoretycznej, ewoluuje i przybiera nowe postaci.

Zabawa versus nauczanie przez zabawę

Obecnie, przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych wykazują zainteresowanie tematyką zabawy. Bez względu na obszar i metody zgłębiania tego zagadnienia badacze pozostają zgodni co do roli zabawy w procesie uczenia się. I chociaż wyznacznikiem

zabawy jest odczuwana przyjemność funkcjonalna, to zdaje się ona odgrywać coraz mniejszą rolę w dyskursie społecznym. Wraz z rozwojem psychologii poznawczej coraz istotniejsza staje się relacja między zabawą a nauką. Uwidacznia się nowy obraz zabawy, przedstawiający ją jako aktywność stymulującą rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny dziecka. Zabawa traci wymiar swobody, przestaje być kojarzona z aktywnością niekontrolowaną, ztraca pierwotną postać.

Janet Moyles dokonuje podziału zabawy na trzy obszary (2010: 22), wyróżniając zabawę w swej czystej postaci (*pure play*), uczenie się przez zabawę (*playful learning*) oraz nauczanie w formie zabawy (*playful teaching*). Czysta zabawa jest synonimem zabawy swobodnej, bowiem Moyles definiuje ją jako aktywność pozostającą pod kontrolą dzieci, w której są one inicjatorami wszelkich działań. Tę perspektywę cechuje otwartość. Rola dorosłego ogranicza się do stworzenia przestrzeni do zabawy oraz do obserwacji. Włączenie się w tok aktywności zabawowej powinno zaistnieć jedynie na wyraźne zaproszenie dzieci. Druga kategoria, uczenie się przez zabawę, jest związana z nabywaniem przez dziecko doświadczeń, przede wszystkim natury społecznej. Przyjmuje się zatem, że proces uczenia się osadzony jest w interakcjach międzyludzkich. Ten socjokulturowy akcent zrównuje w zabawie dorosłych i dziecięcych uczestników. Dorosły jest równie aktywną stroną zabawy, ponadto postrzega ją przez pryzmat celów edukacyjnych. Ostatnia kategoria, nauczanie przez zabawę, akcentuje rolę osoby dorosłej. Zabawa jest procesem zaplanowanym, opartym na postulatcie indywidualizacji nauczania. Nauczanie przez zabawę wykorzystuje materiały i środki dydaktyczne postrzegane przez dzieci jako atrakcyjne zabawowo (Bilewicz-Kuźnia 2015: 24).

Programy edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej są dowodem żywego wykorzystywania idei nauczania przez zabawę. Uzupełnianie gotowych kart pracy kolorowymi kredkami, utwory muzyczne i poetyckie deklamowane pod dyktando nauczyciela, umieszczanie naklejek w odpowiednio zaprojektowanych ramkach – to jedynie aktywności *parazabawowe*, zaś zasadnym zdaje się również pytanie o ich skuteczność dydaktyczną. Nauczanie przez zabawę jest pewną metodyką pracy w trakcie zajęć edukacyjnych. Jednakże dzieci w placówkach wychowania instytucjonalnego (a za takie uważamy żłobek, przedszkole i szkołę) dysponują czasem wolnym, w którym teoretycznie powinny podejmować zabawę swobodną. Paradoks współczesnego dzieciństwa polega na wyodrębnianiu w nim kategorii czasu wolnego – czyż dziecko nie dysponuje niczym ponad nim? Sytuacja nie jest jednoznaczna. W *Ustawie o opiece nad dziećmi do lat 3* pojawia się postulat prowadzenia działań o charakterze edukacyjnym dla dzieci (2011). I chociaż sama idea uczenia się przez całe życie jest oczywista, to opacznie zrozumiana prowadzi do obecnej na rynku praktyki proponowania zajęć o charakterze edukacyjnym już najmłodszym dzieciom. W ten sposób już od niemowlęctwa dzieci przygotowywane są do nauczania przez zabawę przy równoczesnej marginalizacji roli czasu wolnego. Język angielski, rytmika, zajęcia umuzykalniające,

zajęcia z wykorzystaniem metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne, ceramika, logopedia, zajęcia z wykorzystaniem metody Edwina Eliasa Gordona, zajęcia plastyczne, bajkoterapia, terapia integracji sensorycznej, sensoplatyka – lista propozycji poszczególnych placówek żłobkowych skłania do refleksji nad nieobecnością zabawy swobodnej. Zdaje się to potwierdzać *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego* wedle której dzieci 1/5 czasu spędzanego w placówce mają poświęcić na zabawę swobodną (2014). Realizacja programu edukacyjno-wychowawczego dziecka w wieku przedszkolnym jest bowiem tak intensywna, że o obecność czasu wolnego należy walczyć biurokratycznymi rozporządzeniami. Zabawa swobodna zyskuje status przywileju. Powyższe rozważania prowadzą do wniosku, że jedynym środowiskiem, w którym zabawa ma szansę zaistnieć w swej pierwotnej (swobodnej) postaci, jest rodzina. W związku z powyższym przyjrzymy się współczesnym tendencjom rodzicielskim oraz roli zabawy swobodnej w wychowaniu domowym.

Oblicza rodzicielstwa

Rozważania na temat współczesnych tendencji rodzicielskich należy rozpocząć od przytoczenia definicji rodzicielstwa. Na potrzeby niniejszego artykułu termin *rodzicielstwo* definiowany jest jako obszar aktywności człowieka oznaczający pełnienie roli matki lub ojca, który zawiera całokształt zachowań podejmowanych w relacji z dzieckiem (Bakiera 2013: 20). Innymi słowy sam fakt bycia biologicznym ojcem lub matką nie upoważnia do ubiegania się o miano rodzica. Rodzic zapewnia bowiem warunki opieki i kreuje szeroko pojęte środowisko wychowawcze. Ostatni z wymienionych aspektów przeszedł metamorfozę w trakcie minionych kilkudziesięciu lat. Początki XX wieku i nurt tzw. Nowego Wychowania zmieniły oblicze dzieciństwa. Rozpoczął się okres emancypacji dzieci, podkreślania ich odrębności od dorosłych przy równoczesnej trosce o ich prawa. Postulowane przez Ellen Key stulecie dziecka wybrzmiało w pełni w *Konwencji o Prawach Dziecka* (1989), wśród których wymieniono m.in. prawo do zabawy. Jak pisała Key, pielęgnacja i wychowanie nowego pokolenia stało się głównym zadaniem społeczeństwa (1928). Pierwszej połowie XX wieku towarzyszyła idea wprowadzania publicznej ochrony i wsparcia dzieci. Zwrot nastąpił w latach 80. XX wieku. Dzieciństwo zaczęto uznawać za sprawę prywatną, leżącą w gestii rodziców, nie władz (Bakan 2013: 264). Temu zjawisku towarzyszył wzrost emocjonalno-psychologicznej wartości dziecka (Szymanik-Kostrzewska 2016: 7). Posiadanie dzieci i ich wychowanie przestało być elementem codzienności, lecz stało się celem i sensem życia rodziców. Nowa koncepcja dzieciństwa, wzrost wiedzy psychologicznej i medycznej na temat rozwoju dzieci, cyfryzacja świata oraz statystycznie dobre warunki socjoekonomiczne przyczyniły się do zmiany postaw rodzicielskich oraz ukształtowały nowy status zabawy swobodnej.

Klasyczne style wychowawcze

Klasyczne style wychowawcze będą rozumiane za Anną Szymanik-Kostrzewską. Badaczka dzieli je na:

1. styl autorytarny (inaczej autokratyczny),
2. styl autorytatywny (demokratyczny),
3. styl permissywny (liberalny),
4. styl niezaangażowany (okazjonalny).

Jak pisze Szymanik-Kostrzewska, styl autorytarny ma najdłuższą tradycję wychowawczą. Charakteryzuje go dystans emocjonalny rodziców od dziecka, skupienie na widocznych efektach wychowania oraz nadzór nad rozwojem i edukacją podopiecznego. W relacjach rodzic–dziecko uwypukla się dysproporcja – dzieci zostają podporządkowane rodzicom i ich nakazom. W związku z powyższym autonomia dziecka jest ograniczona. W kontraście funkcjonuje rodzicielstwo o stylu autorytatywnym, w którym rodzice są dla dziecka autorytetem. Autorytet jednak nie jest wprowadzany drogą nakazów, lecz buduje się w wyniku wzajemnych, pełnych szacunku relacji członków rodziny (Szymanik-Kostrzewska 2016: 17). Fundamentalną rolę w procesie wychowania odgrywa dialog jako narzędzie kształtujące dziecko. W relacji ważne są obie strony procesu wychowania, ich potrzeby i uczucia. Wbrew pozorom ów styl jest wymagający. Jego zwolennicy akcentują potrzebę wychowania dziecka na samodzielnego, zaradnego człowieka. Zwolennicy stylu permissywnego deklarują koncentrację na potrzebach dziecka. Jednak, jak ocenia Szymanik-Kostrzewska, praktykowanie owego stylu wychowawczego jest wyrazem bezradności rodzica wobec dziecka. Charakterystyczny brak granic, mający w założeniu być wyrazem dbałości o autonomię dziecka i wiary w konieczność redukcji sytuacji stresowych, rodzi (zdaniem autorki) pytanie o umiejętności wychowawcze rodziców. W centrum dążeń rodziców liberalnych znajduje się nieograniczona swoboda, będąca warunkiem szczęśliwego życia. Ostatni z wymienionych stylów (niezaangażowany) jest wyrazem psychicznej niedostępności rodzica (Szymanik-Kostrzewska 2016: 20). W wychowaniu nie istnieje kontrola ani okazywanie uczuć, zaś komunikacja ograniczana jest do minimum.

Według Szymanik-Kostrzewskiej w praktyce nie obserwuje się czystych stylów wychowawczych. Ich współczesna postać jest mozaiką. Drugą połowę XX wieku zdominowało wychowanie dzieci tzw. *wolnego chowu*, zaś w XXI wiek rodzice wkroczyli z towarzyszącą im modą na tzw. *wychowanie bezstresowe* (Szymanik-Kostrzewska 2016). Społeczeństwo uznało wzrastającą wartość dziecka i umiejscowienie go w centrum życia rodziny. Kim są zatem współcześni rodzice? Jakie cele wychowania im przyświecają? Jaki status przypisują zabawie swobodnej w wychowaniu?

Współczesne style wychowawcze

Za sprawą mediów rodzice atakowani są wyraźnym przekazem: należy być jak najlepszym rodzicem. Dzieciństwo to najważniejszy etap rozwoju człowieka. Jest zbyt cenne, by zostawić je (we władaniu) dzieciom (Honoré 2011: 10). Stulecie dziecka wieńczy zapoczątkowanie epoki dziecka zarządzanego niczym projekt przy równoczesnym hołubieniu dzieciństwa ponad inne okresy rozwoju. Ta paradoksalna eskalacja akcentowania roli istoty rozwoju dziecka i jego potrzeb okazuje się zwracać przeciwko najmłodszym. Trudno dokonać jednoznacznej klasyfikacji współczesnych tendencji wychowawczych rodziców, bowiem ich działania, jak zauważa Janusz Trempała, są poddyktowane wiarą w tzw. mity wychowawcze (2010). Wśród nich należy wymienić:

1. Dziecko jest najważniejsze na świecie.
2. Dziecku trzeba zapewnić szczęśliwe dzieciństwo.
3. Dziecka nie można karać.
4. Dziecko wystarczy kochać, nie trzeba wychowywać.
5. Z dzieckiem trzeba się zaprzyjaźnić.
6. Dziecko trzeba akceptować takim, jakie ono jest.

Praktykowaniu mitów towarzyszy przekonanie, że celem wychowania jest uczynienie swojego dziecka idealnym i szczęśliwym. Ponadto, dorośli obarczają się odpowiedzialnością za osiągnięcia dzieci na wszelkich płaszczyznach. Jak pisze Trempała, inwestycja psychologiczna rodzica w dziecko (2010) skutkuje wychowaniem pokolenia dzieci, które Aneta Jegier nazywa *dziećmi zaniedbanymi z dobrobytu* oraz przypisuje im syndrom *zagospodarowania*. Pierwsza kategoria łączy się z konsumpcjonistyczną wizją szczęśliwego dzieciństwa pojmowanego przez pryzmat ilości zabawek (często tzw. edukacyjnych). Termin *syndrom dziecka zagospodarowanego* określa zaś sytuację, w której dziecko funkcjonuje wedle harmonogramu i aktywności narzuconych przez dorosłych (Jegier 2016: 7). W ten sposób rodzice projektują produkt-dziecko, które po kilkugodzinnym pobycie w placówce dysponuje pozornie wolnym czasem, który w rzeczywistości jest wypełniony zorganizowanymi zajęciami. W świecie ustawicznych zmian rodzice nie chcą, aby którekolwiek z dóbr mogło ominąć ich podopiecznego. Produkt-dziecko, stawiany w centrum rodzicielskiej troski i uwagi, traci swą autonomię. Jego realne potrzeby przyćmiewa wizja niekończących się możliwości lepszego życiowego startu.

W tym miejscu należy wrócić do zasadniczego z punktu widzenia niniejszego artykułu pytania: jaką rolę odgrywa zabawa swobodna we współczesnych tendencjach wychowawczych? Istnieje ryzyko, że marginalną. Dominującą funkcję wychowawczą odgrywają instytucje, w których, jak przedstawiono w początkowej części pracy, zabawa swobodna wprowadzana jest biurokratycznymi metodami, zaś plan dnia wypełniony tzw. zabawami edukacyjnymi prowadzonymi pod dyktando osoby

dorosłej. Ponadto, tendencja edukowania dzieci wzrasta (przy aprobacie rodziców) za sprawą edukacji nieformalnej i prężnie rozwijającego się rynku zajęć dodatkowych. Jak zauważa Jegier, stają się one wypełniaczem czasu wolnego dzieci. Nuda, nierozzerwalnie złączona z czasem wolnym, stała się jak nigdy wcześniej terminem nacechowanym pejoratywnie. Wedle współczesnych tendencji rodzicielskich jej obecność utożsamiana jest ze stagnacją rozwojową dziecka. W związku z powyższym, rola zabawy swobodnej ulega marginalizacji. Samodzielne, niezorganizowane aktywności dziecięce są postrzegane jako czynnik ryzyka w prawidłowym rozwoju. Jedynie zabawa zaaranżowana przez dorosłych urasta do rangi właściwie zorganizowanego czasu wolnego. W takim wychowaniu rodzice przyjmują rolę menadżerów czuwających nad realizacją pieczołowicie konstruowanego dziecięcego grafiku. Ta wykreowana rzeczywistość, niczym panoptikon, ma w założeniu zapewnić dzieciom optymalny rozwój pod czujnym okiem ekspertów: pedagogów, psychologów, logopedów, trenerów, etc. Cyfrowy świat otworzył drzwi do wiedzy, która stała się źródłem dodatkowych trosk rodzicielskich. Rodzice poruszający się w obszarze mitów wychowawczych tracą wiarę we własne kompetencje rodzicielskie. Niepokoje o zrównoważony rozwój potomka doprowadzają rodziny do drzwi kolejnych specjalistów od wychowania. W XXI wieku, jak nigdy wcześniej, okazuje się, że młody człowiek jest istotą wymagającą nieustannej stymulacji, bez której jego byt jest zagrożony. W rodzicach kreowane jest poczucie, że świat sam w swej istocie jest środowiskiem niedostatecznie stymulującym rozwój najmłodszych. Zaprojektowane dzieciństwo stworzone przez rodziców-menedżerów wypiera zabawę swobodną poza obszar pożądaných aktywności. Ponadto, jeżeli wziąć pod rozwagę fakt istnienia zjawiska społecznego zwanego przez socjologów KGOY – *Kids Growing Older Younger* (Lauwaert 2008: 225), które wiąże się z coraz wcześniejszym porzucaniem przez dzieci tradycyjnych zabaw i zabawek przede wszystkim na rzecz cyfrowych urządzeń – zasadniczym staje się pytanie o status zabawy swobodnej w wychowaniu. Nie znaczy to jednak, że sama zabawa została wyparta z dziecięcej świadomości. Badania Jegier nad czasem wolnym dzieci w wieku przedszkolnym przynoszą następujące wnioski – większość dzieci rozumie czas wolny jako przerwę, w której mogą robić to, co w innej sytuacji jest zabronione, limitowane lub niemożliwe ze względów logistycznych (41% badanych uczestników). Mogą wtedy: wyjść na dwór, pobawić się, długo spać, oglądać telewizję, odpoczywać, jechać nad morze, chodzić po górach, być z mamą i tatą, robić co chcą, pójść do kogoś, pogadać, jeździć na rowerze, iść na spacer (Jegier 2016: 26). Niepokojącym jest fakt nieobecności tych form spędzania czasu wolnego w codzienności najmłodszych. Zabawa swobodna urasta do miana przywileju dzieciństwa.

W związku z analizą współczesnych tendencji wychowawczych oraz przemian społecznych należy zaryzykować stwierdzenie, że zabawa swobodna (w klasycznym rozumieniu) stała się kategorią nieobecną i niepożądaną we współczesnym dzieciństwie.

Przez rodziców bywa wykluczana na rzecz zajęć edukacyjnych o charakterze zabawowym. Sama zabawa swobodna, w swej czystej postaci, staje się synonimem nudy oraz aktywności nierozwojowej, infantrylnej, niespełniającej (zdaniem rodziców) potrzeb przedwcześnie dorastających dzieci.

Podsumowanie

Tak jak ostrzegął Neil Postman (2002), zabawa wykroczyła poza rozumianą dotychczas sferę rozrywki. Paradoksalnie, w dobie transgresji zabawy staje się ona kategorią nieobecną w okresie dzieciństwa. Postępująca infantrylizacja dorosłych kontrastuje z dojrzewającym pokoleniem dzieci-projektów – programowanych na sukces edukacyjno-społeczny kosztem poświęcenia dzieciństwa. Zabawa swobodna utraciła swój dotychczasowy status – dla dzieci stała się przywilejem, zaś dla rodziców porażką wychowawczą, stanem niezagospodarowanej nudy, kategorią infantrylną i nierozwojową. Mariana Souto-Manning zauważa, że okres wczesnego dzieciństwa powinien być czasem wzmożonej społecznej odpowiedzialności za dzieci (2017). I chociaż autorka apeluje o respektowanie prawa do zabawy dyskryminowanych mniejszości etnicznych, to okazuje się, że owe odbieranie prawa ma miejsce w wielu rodzinach hołdującym zasadom projektowania dzieciństwa. Pytanie o status i prawa dziecka może dziwić, szczególnie w kręgu kultury europejskiej, która wyraźnie akcentuje humanistyczne wartości. Niemniej jednak, współczesne tendencje rodzicielskie kierują rodziców w stronę nieświadomego zawłaszczania dziecięcej autonomii. Zaprojektowane dzieciństwo jest wynikiem gloryfikacji edukacji i marginalizacji roli wychowania (Hannikainen i in. 2013). Samowychowujący się młody człowiek, obarczony obowiązkami edukacyjnymi, nie różni się znacznie od dorosłego opiekuna. Jednakże ich równość nie wynika z partnerstwa, lecz z chęci modelowania dziecka na małego dorosłego. Joel Bakan (2013) miał rację: dzieciństwo jest w obłączeniu. Marginalizacja zabawy swobodnej to tylko jeden aspekt problemu. Pytanie, czy projektowanie dzieciństwa przygotowuje dzieci na życiowy sukces, czy może właśnie je od życia oddala? Emancypacja dzieci podążyła w niepokojącym kierunku. Stulecie dziecka minęło. Czas na refleksję.

Bibliografia

- Bakan J. (2013). *Dzieciństwo w obłęzieniu łatwy cel dla wielkiego biznesu*, tłum. H. Jankowska, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Bakiera L. (2013). *Zaangażowane rodzicielstwo – problemy definicyjne, wskaźniki i pomiar*, „Społeczeństwo i Rodzina”, nr 36 (3), s. 16-29.
- Bilewicz Kuźnia B. (2015). *Zabawa i nauczanie przez zabawę w podstawie programowej i wybranych programach wychowania przedszkolnego*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 38/4, s. 13-29. DOI: 10.14632/eetp_38.1
- Brzezińska A., Bątkowski M., Kaczmarska D., Włodarczyk A., Zamečka N. (2011). *O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do dorosłego życia*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 10, s. 5-13.
- Chojak M., Grochowska I., Jurzysta K., Mełgieś M., Karpińska A. (2017). *Zabawa jako warunek prawidłowego rozwoju dzieci i przygotowania studentów do zawodu nauczyciela – przykład dobrej praktyki*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXVI, z. 1, s. 235-252. DOI: 10.17951/lrp.2017.36.1.235
- Csikszentmihalyi M. (2008). *Flow*, New York: HarperCollins.
- Dodgson M. (2017). *Innovation and Play*, „Innovation: Organization & Management”, Vol. 19, NO. 1, s. 86-90. DOI: 10.1080/14479338.2016.1264863.
- Hannikainen M., Singer E., Van Oers B. (2013). *Promoting Play for a Better Future*, „European Early Childhood Education Research Journal”, Vol. 21, No. 2, s. 165-171. DOI: 10.1080/1350293X.2013.789192.
- Honoré C. (2011). *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!*, tłum. W. Mitura, Warszawa: Drzewo Babel.
- Huizinga J. (2007). *Homo ludens, Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa: Aletheia.
- Jegier A. (2016). *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*, Warszawa: Difin.
- Key E. (1928). *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lauwaert M. (2008). *Playing Outside the Box – on LEGO Toys and the Changing World of Construction Play*, „History and Technology”, Vol. 24, No. 3, s. 221-237. DOI: 10.1080/07341510801900300.
- Moyle J. (2010). *The Excellence of Play*, Maidenhead: Open University Press.
- Postman N. (2002). *Zabawić się na śmierć*, tłum. L. Niedzielski, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Przetacznik-Gierowska M. (1993). *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Souto-Manning M. (2017). *Is Play a Privilege or a Right? And What's Our Responsibility? On the Role of Play for Equity in Early Childhood Education*, „Early Child Development and Care”, Vol. 187, s. 785-787. DOI: 10.1080/03004430.2016.1266588.
- Szymanik-Kostrzewska A. (2016). *Dziecko jako projekt rodzicielski? Przekonania matek na temat wychowania i ich percepcja zachowań dziecka*, Warszawa: Difin.
- Trempała J. (2010). *Obsesyjna miłość rodziców do dziecka. Przyczynek do dyskusji*, „Roczniki Naukowe WSiE TWP w Olsztynie”, nr 1-2, s. 169-180.

Akty prawne

Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r.).

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 18 czerwca 2014 r.).

Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. *o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3*, Dz. U. Nr 45, Poz. 235.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Mgr Aneta Brzezińska-Gębicka
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
e-mail: aneta.b.gebicka@gmail.com