

ELŻBIETA JASZCZYSZYN*

Ewolucja zabaw w gry. Podporządkowanie spontaniczności arbitralnym konwencjom

The evolution of game play. Subordination of spontaneity to arbitrary conventions

Streszczenie

Wśród wielu kwestii, jakie poruszane są w kontekście rozwoju m.in. dzieci w wieku przedszkolnym, pojawia się ta poświęcona zagadnieniu zabaw i gier. Potrzeba bawienia się nie wygasa jednak wraz z zakończeniem etapu rozwoju, jakim jest dzieciństwo. Zabawy jako naturalna potrzeba gatunku *homo sapiens* wraz z aktywnością poznawczą (potrzebą uczenia się) i społeczną uznawane są za elementarne formy ludzkiej aktywności także w okresie dorosłości i starości. Podejmując rozważania dotyczące ewolucji zabaw w gry, zaakcentowano fakt tożsamości pojęć „zabawa” i „gra” oraz możliwych odmienności znaczeniowych tych dwóch pojęć. Żywiołowość zabaw może podlegać zdyscyplinowaniu. Istnienie dużego zasobu literatury poświęconej zabawom (dziecięcym, dorosłym) odsuwa niekiedy na dalszy plan analizy procesu ewolucji aktywności zabawowej w granie (cykl: zabawa-gra). Pewne kategorie zabaw i gier układają się bardzo wyraźnie w sekwencję czasową związaną z pojawianiem się ich oraz przechodzeniem jednych w drugie (zabaw w gry). Zagadnienie to należy do dobrze zbadanych, jednak pewien zarys tej myśli można już opisać.

Słowa kluczowe:

edukacja, ludyczność, dzieci, zabawy, gry i dzieci

* Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, Polska, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8901-1643>, e-mail: e.jaszczyszyn@uwb.edu.pl.

Abstract

Among the many issues that are raised in the context of the development of preschool children, among others, there is the one devoted to the issue of play and games. However, the need to play does not cease with the end of the developmental stage that is childhood. Playing as a natural need of the species homo sapiens, along with cognitive activity (the need to learn) and social activity, are considered elementary forms of human activity also in adulthood and old age. In considering the evolution of playfulness in games, the fact of the identity of the concepts of “fun” and “play” and the possible differences in the meanings of these two concepts were emphasized. The vividness of play may be subject to discipline. The existence of a large body of literature on play (children’s, adult) sometimes relegates the analysis of the process of evolution of play activity into play (cycle: play-game). Certain categories of fun and games are very clearly arranged in a temporal sequence related to their appearance and the transition of one into another (fun into games). This issue is not one of the well-studied, but some outline of this thought can already be described.

Keywords:

education, ludic, children, play, games and children

1. GRA A ZABAWA – DEFINICJE POJĘĆ (W WYBORZE)

Przeprowadzona przez Władysława Puśleckiego (1991) analiza pojęcia „gra” pokazuje, że termin ten może oznaczać „wyodrębnioną grupę zabaw, prowadzoną według określonych zasad postępowania, tj. reguł” (s. 9). Z kolei

[...] w znaczeniu sportowym „gra” jest rozgrywką prowadzoną między zawodnikami bądź zespołami wedle zasad określonych regulaminem danej dyscypliny; [...] w sensie frazeologicznym mówi się o „grze słów” a w [...] sensie przenośnym „gra” może polegać na osobliwym sposobie czyjegoś zachowania się ze względu na kogoś lub coś. Zachowanie takie może zmierzać do osiągnięcia nad kimś przewagi, stworzenia pozorów dla ukrycia prawdy (udawanie). Termin „gra” oznacza również przedmioty służące do grania, np. warcaby. Grą określa się także wykonywanie melodii na jakimkolwiek instrumencie muzycznym, odtwarzanie postaci utworu scenicznego, występowanie na scenie czy w filmie [...] (s. 9).

Dokonując analizy charakterystyk gier i zabaw, jakie opisali w swoich książkach Johan Huizinga (1985) i Roger Caillois (1997), można wyszczególnić pewne cechy istotne. Lista cech charakteryzująca gry i zabawy obejmuje „wyodrębnianie z codzienności – swoisty (odrębny) świat gry/zabawy, autoteliczność („bezproduktywność”), dobrowolność, obecność reguł lub ustaleń, źródło satysfakcji i przyjemności i niepewność dotycząca przebiegu i wyniku gry” (Balcerak & Woźniak, 2016, s. 12).

Tabela 1. Kluczowe cechy gier i zabaw

Gra/zabawa (spel) według J. Huizingi (1985)	Gra/zabawa (jeu) według R. Caillois'a (1997)
Jest wyodrębniona ze sfery pospolitego życia w sensie fizycznym [„rozgrywa się w obrębie określonych granic czasu i przestrzeni” (s. 23) i moralnym [„nie ma żadnej funkcji moralnej, nie jest ani cnotą, ani grzechem) (s. 19)].	Jest wyodrębniona (zamknięta w określonych z góry granicach czasowo-przestrzennych).
Jest czynnością swobodną. „Nakazana zabawa nie jest już zabawą. Co najwyżej może być odtworzeniem zabawy” (s. 20).	Jest dobrowolna. „Grający czy bawiący się nie może tego robić z obowiązku” (s. 20).
Jest celem sama w sobie. „Znajduje się poza procesem bezpośredniego zaspokajania konieczności i żądź, a nawet proces ten przeżywa” (s. 22).	Jest „bezproduktywna”. „Gra bowiem niczego nie wytwarza: ani dóbr, ani dzieł [...]. Gry hazardowe, zakłady czy loterie nie są tutaj wyjątkiem, gdyż nie wytwarzają bogactw, a tylko powodują ich przesuniecie” (s. 5). „Co się tyczy zawodowców: bokserów, cyklistów, dżokejów lub aktorów [...] – jest jasne, że pod tym względem nie występują oni jako gracze, lecz po prostu ludzie pracy. Jeśli zdarza im się grać, to w jakieś inne gry” (s. 17).
Przebiega według określonych i dobrowolnie przyjętych reguł. „Z chwilą, gdy reguły te zostają przekroczone, świat zabawy rozpada się, koniec wówczas z zabawą czy grą” (s. 25).	Jest ujęta w normy lub tworzy fikcję. [...] nie ma reguł – w każdym razie ścisłych i surowych – bawienia się lalką, w żołnierzy [...]. W danych wypadkach poczucie „tak jakby” zastępuje regułę i pełni dokładnie taką samą funkcję” (s. 19).
Towarzysza jej uczucia napięcia i radości (s. 138).	Zawiera element niepewności. „Przebieg ani wynik zabawy czy gry nie może być z góry wiadomy” (s. 20).
	Jest źródłem przyjemności i rozrywki (s. 17).

Źródło: A. Balcerak, J. Woźniak. (2016). *Gry menadżerskie. Przewodnik dla trenerów*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 13.

Przeanalizowanie sposobów rozumienia pojęcia „gra” zawartych w definicjach pozwala zauważyć różnice pomiędzy autorami w uznawaniu cech, które są istotne dla definiowanego pojęcia. Nie zawsze uwzględniane są cechy, które inni uznają za istotne, opracowując treść własnej definicji.

Tabela 2. Definicje gier (wybrane przykłady)

Autor	Treść definicji
Johan Huizinga (<i>Spel</i>)	[...] jest dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości i świadomość „odmienności” od „zwyczajnego życia”.
Roger Callois (<i>Jeu</i>)	[...] działalność, która jest zasadniczo: dobrowolna.
Wincenty Okoń	[...] to odmiana zabawy, polegająca na respektowaniu ustalonych ściśle reguł; przyzwyczajająca do respektowania tych reguł, gra spełnia ważne funkcje wychowawcze: uczy poszanowania przyjętych norm, sprzyja uspołecznieniu, uczy zarówno wygrywania, jak przegrywania.
David Kelley	[...] jest formą rekreacji polegającą na określeniu zbioru zasad określających cel, który ma być osiągnięty oraz dopuszczalne sposoby jego osiągnięcia.
Jan H.B. Klabbers	[...] jest formą zabawy. Jest to aktywność angażująca jedną osobę lub większą liczbę graczy lub obsadzających role i usiłujących osiągnąć cel [gry]. Reguły określają dozwolone zachowania graczy lub wyznaczają ich granice, co wpływa na dostępne zasoby, a przez to na stan przestrzeni gry.

Źródło: A. Balcerak, J. Woźniak. (2016). *Gry menadżerskie. Przewodnik dla trenerów*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 12, 17; J. Juul. (2003). *The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness*. In *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*, edited by Marinka Copier and Joost Raessens, 3–4. Utrecht University, s. 250.

Roger Caillois zabawy (przede wszystkim dorosłych) podzielił według kryterium dominującego w nich czynnika (współzawodnictwo, przypadek, naśladownictwo, oszołomienie) (Okoń, 1987). W zbiorze szkiców „*Żywiół i ład*” Caillois (1973) wyróżnił cztery nastawienia realizowane podczas zabawy:

1) *agón* – model oparty o współzawodnictwo. W przeszłości był formą kształtowania ładu społecznego i stratyfikacji, 2) *alea* – rezultat działań nie jest tu zależny od ludzi, tylko od siły wyższej (bóstwa, losu), a jej rozstrzygnięcia mogą zostać odczytane tylko przez nielicznych wybrańców, 3) *mimicry* – kreowanie nowej rzeczywistości przy pomocy naśladowania, przebierania, maskowania, 4) *ílinx* – różne sposoby oszalańniania, mające na celu oderwanie się od rzeczywistości i przeniesienie w inne pozaludzkie stany świadomości (stany graniczne) (s. 308–328).

Nastawienia te są następstwem kontaktu z bodźcami ludycznymi, które powodują u ludzi określone typy reakcji. Ich uogólnienie doprowadza do wytworzenia danych typów podstawowych postaw (*agón* – dominacja współzawodnictwa, *alea* – dominacja zdania się na los, *mimicry* – dominacja naśladownictwa, *ílinx* –

dominacja oszołomienia) oraz ich kombinacji (*agón-alea*, *agón-mimicry*, *agón-ílinx*, *alea-mimicry*, *alea-ílinx*, *mimicry-ílinx*).

W komentarzu do propozycji R. Caillois (1997) Anna Zadrożyńska (1983) wśród ewentualnych konfiguracji wyżej wymienionych typów podstawowych postaw wskazuje na dwie, które mają jej zdaniem konstytutywne znaczenie. Pierwsza z nich charakteryzuje kulturę archaiczną. Opiera się na naśladownictwie i oszołomieniu (*mimicry-ílinx*). Druga wyróżnia cywilizację współczesną i mieści w sobie elementy współzawodnictwa oraz hazardu (*agón-alea*) (s. 191).

Tabela 3. Klasyfikacja gier/zabaw według Rogera Caillois'a

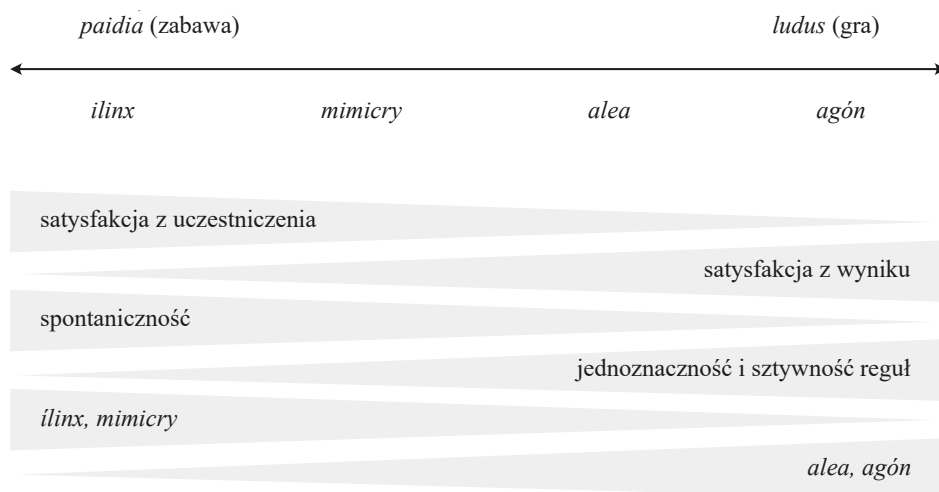
Kategorie	Oczekiwania uczestników	Założenia	Przykłady
<i>Agón</i> (współzawodnictwo)	Wskazanie przewagi nad rywalem	Mają charakter zawodów, czyli walki w warunkach sztucznie stworzonej równości szans pozwalającej przeciwnikom zmierzyć się w sytuacji idealnej (przewaga jest wymierna i niepodważalna). Zawsze chodzi o jakąś cechę (szybkość, wytrwałość, siłę, pamięć, zręczność, pomysłowość). Gry/zabawy z tej kategorii kończą się wygraną jednej ze stron lub remisem.	Turnieje, gry sportowe, zręcznościowe, planszowe i karciane gry strategiczne
<i>Alea</i> (los)	Zwycięstwo nad losem	O ich wyniku decyduje w dużym stopniu los. Mają ściśle określone reguły, w które wpisany jest element losowy wpływający na wynik działania graczy. <i>alea</i> ujawnia, kogo los darzy swą łaską.	Ruletka, gra w kości, gra w orła i reszkę, zakłady, loterie, planszowe i karciane gry losowe
<i>Mimicry</i> (naśladownictwo)	Satysfakcja z udawania, odgrywania roli, tworzenia iluzji	Ich istotą jest czasowe wejście w fikcyjną rolę i odgrywanie jej zgodnie z własnymi i zarazem akceptowanymi przez współuczestników wyobrażeniami. Brak jasno określonych reguł, ale istnieją konwencje, które ograniczają swobodę działania graczy.	Dziecięce zabawy naśladowcze (tematyczne), maskarady, inscenizacje
<i>Ilinx</i> (oszołomienie)	Upojenie, ekstaza, trans, emocje	Istotą jest dążenie do oszołomienia, a więc do tego, żeby uczestnik osiągnął swego rodzaju spazm, trans lub upojenie (zawrót głowy). Swobodę działania uczestników ograniczają tylko konwencje.	Taniec pogo, karuzela, skoki na bungee, wirowanie wokół własnej osi, przyspieszenie ruchu na prostej podczas jazdy na motorze lub samochodem

Źródło: A. Balcerak, J. Woźniak. (2016). *Gry menadżerskie. Przewodnik dla trenerów*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 14.

2. EWOLUCJA ZABAW W GRY. SPONTANICZNOŚĆ A ARBITRALNE KONWENCJE

Roger Caillois (1997) zaproponowane przez siebie cztery kategorie (*agón*, *alea*, *mimicry*, *ilinx*) uporządkował na osi, wprowadzając jeszcze dodatkowo dwie metakategorie (rycina 1). Na jednym końcu umieścił fikcyjność i spontaniczną improwizację (rozrywki określone jako metakategoria *paidiá*), a na drugim gry, które są podporządkowane arbitralnym (nakazowym) regułom, które wymagają od uczestników rywalizacji (metakategoria nazwana słowem *ludus*) (Urbańska-Galanciak, 2009).. Na podstawie szczegółowego opisu opracowany został schemat klasyfikacyjny z uwzględnieniem natężenia cech pomiędzy *paidiá* a *ludus* (Balcerak & Woźniak, 2016).

Jak twierdzi R. Caillois (1997), *paidiá* ujawnia się „[...] we wszelkiej ucieście wyrażającej się natychmiastowymi, bezładnymi ruchami, żywiołowym swobodnym igraniem, chętnie przebijającym miarę [...] od plecienia co ślina na język przyniesie do mazania po papierze, od przerzucania się obelgami po dzikie hałasy [...]” (s. 34).



Rycina 1. Natężenie cech istotnych na *continuum* „gra” i „zabawa”

Źródło: A. Balcerak, J. Woźniak. (2016). *Gry menadżerskie. Przewodnik dla trenerów*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 15; D. Urbańska-Galanciak. (2009). *Homo players. Strategie odbioru gier komputerowych*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 42.

Gra typu *ludus* charakteryzuje się głównie tym, że „[...] podsuwa wciąż nowe, arbitralnie przyjęte przeszkody; wynajduje tysiące sposobności i tysiące

układów [...]” (s. 38), które, jak zauważa Radosław Bomba (2009), „w miejsce niedookreśloności zabawy wprowadzają ład zasad, z góry definiując pole działań możliwych do powzięcia przez graczy”.

Czynnikami wyznaczającymi *ludus* są więc ustalone zasady i wyznaczony cel. Dominika Urbańska-Galanciak (2009) zauważa, że „granice pomiędzy zabawą a grą stanowi uzewnętrznienie i symbolizacja reguł oraz wzrost zainteresowania wynikiem” (s. 42), a „cechą dystynktywną tej typologii jest zarówno rodzaj aktywności uczestnika, jak i proporcje pomiędzy fikcyjnością normatywnością, czyli – [...] między spontanicznością a dyscypliną, chaosem a ładem, dopuszczalną kooperacją a konieczną rywalizacją, fantazją a wysiłkiem, swobodną improwizacją a wytrenowaną sprawnością” (s. 41).

B.K. Walther (2003) jest zdania, że zabawa to środowisko, dzięki któremu może pojawić się kolejna ludzka aktywność, jaką jest granie. Zauważa, że jest to możliwe pod warunkiem dostrzeżenia/ustalenia granicy pomiędzy światem realnym a zabawą. To z kolei jest warunkiem wstępnym do przejścia w świat gier. Mechanizm przejścia polega na: a) rozłączeniu rzeczywistości zabawowej od gry i b) przekroczeniu granicy, za którą obowiązują ustalone reguły. Poniżej rycina ilustrująca opisany mechanizm.



Rycina 2. Mechanizm przejścia z rzeczywistości zabawowej ku grze

Źródło: B.K. Walther (2003), fig. 1. *Playing and gaming. Reflections and classifications*. <http://www.gamestudies.org>.

Na przeobrażanie się zabaw w gry w polskiej literaturze zwrócił uwagę już Eugeniusz W. Piasecki (1922), a potwierdziły te spostrzeżenia rozległe badania m.in. Daniłła B. Elkonina (1984). Okazało się, iż pewne kategorie zabaw i gier układają się bardzo wyraźnie w sekwencję czasową związaną z pojawianiem się ich

(zabaw i gier) oraz przechodzeniem jednych w drugie (zabaw w gry). Zagadnienie to nie należy do dobrze zbadanych, jednak pewien zarys tej myśli można zdaniem Okonia (1987) już naszkicować. Poniżej przedstawiam opis tego odkrycia.

Jeżeli punktem wyjścia do analizy przeobrażania się zabawy w „granie” uczynimy stopniowe nabywanie umiejętności podążania ku celowi (a nie tylko samą czynność bawienia się), to pierwszym zauważalnym osiągnięciem na tej drodze będzie wielokrotne odkrywanie przez dziecko zdarzeń-wyników zabaw i traktowanie ich jako powodów sukcesu, a tym samym doznawania poczucia zadowolenia. Dzieje się to między innymi dlatego, że dla małego dziecka (w początkowych stadiach rozwoju) praktycznie jedyną formą aktywności, jaką realizuje, jest zabawa. Wraz z upływem czasu doznawana w zabawie przyjemność nabiera takiej samej wartości co w zabawie funkcjonalnej (manipulacyjnej), a następnie ulega zwiększeniu. Wspomniana zabawa, na co zwraca uwagę W. Okoń (1987), „jest zabawą konstrukcyjną lub już grą. Właśnie obie aktywności są przyjemne nie tylko dla siebie samych, lecz także dla wyniku” (s. 161).

Gra w przeciwieństwie do zabawy ma zawsze charakter społeczny. Potrzebne jest więc rozumienie różnicy pomiędzy zabawą a grą ze względu na kryterium, jakim jest rola i charakter reguł działania. Zabawa może odbywać się bez partnera (zabawa samotna). O ile jest on obecny, to jego pozycja w tej aktywności nie zawsze jest równorzędna. Obecność partnera nie jest więc niezbędnym warunkiem przebiegu zabawy (Okoń, 1987). Natomiast czynność grania może mieć miejsce pod warunkiem, gdy:

[...] dziecko przeszło już w zabawie elementarną szkołę solidarności społecznej, gdy potrafi pogodzić się z równorzędnością partnera, gdy dysponuje jakimś poczuciem koleżeństwa i sprawiedliwości. Istnieje więc pewne stadium przejściowe od zabawy, w której dzieci bawią się same dla siebie, do zabawy, która ma już swoje reguły (s. 30).

Wincenty Okoń (1987) to stadium przejściowe przywołuje w swoich analizach za opisem sporządzonym przez Stefana Szumana (1947). W stadium przejściowym zabawa tworzona jest *ad hoc* przez grupę dzieci, których spotkanie można uznać za przypadkowe, w trakcie którego uzupełniają swoje pomysły i realizują bez z góry określonego planu i bez przestrzegania przepisów. Wykonując pewne czynności, nie harmonizują ich z czynnościami partnerów. Według Wiesława Łukaszewskiego (2012) mamy tu przykład realizowania strategii indywidualistycznej, gdy „grupa osób osiąga oczekiwane rezultaty bez oglądania się na innych – ani z nimi nie rywalizuje, ani z nimi nie współpracuje. Robi swo-

je” (s. 1). Inną odmianą tego typu zabawy przejściowej jest wariant, w którym przepisy stwarza jeden z uczestników. Pomysłodawca, jak pisze W. Okoń (1987), obejmuje kierownictwo i przeprowadza zabawę, doprowadzając ją (o ile mu się uda) do jakiegoś wyniku (s. 161–162).

Gry zespołowe oparte już na regułach znanych uczestnikom i przez nich przestrzeganych także przechodzą opisane stadium przejściowe.

Gry wspólne w podstawowych regułach cechuje antytetyczność (przeciwstawność). Generalnie jednak gry prócz cech przypisywanym zabawom wywołują u graczy napięcie i niepewność co do wygranej. Zdaniem Huizingi (1967)

Wygrywanie to okazywanie własnej przewagi w wyniku danej gry i w skutek tego wyniku wygrywa się więcej, niż samą tylko grę. Wygrywa się uznanie, zyskuje zaszczyt, a zaszczyt ten i uznanie w sposób bezpośredni przynoszą korzyść całej grupie, do której wygrywający należy (s. 79).

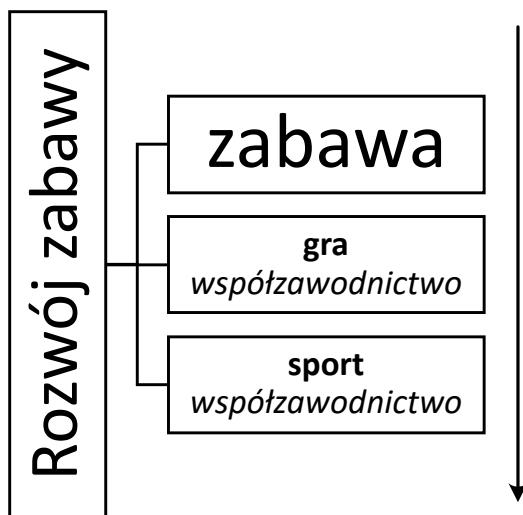
Trwałym skutkiem zwycięstwa jest prestiż.

W grze możemy mieć do czynienia z strategią współzawodnictwa (rywalizacją), walką lub hazardem (Okoń, 1987). Strategie te związane są (poza celami przypisanymi danej grze) z celem, jaki występuje w każdej rozgrywce – zdobyciem przewagi nad pozostałymi konkurentami (s. 162–163).

Strefa iluzji zabawowej jest w grach znacznie ograniczona. Z „rzeczywistości zabawowej” pełnej swobody, zawieszenia w czasie, poczucia mocy czy realizacji ról niemożliwych do wypełnienia w rzeczywistości realnej – w grach pozostała tylko świadomość bawienia się. Wyobrażenia gracza zdaniem W. Okonia (1987) jest hamowana

[...] licznymi i w miarę rozwoju dziecka coraz bardziej dokładnymi regułami, których świadome przekroczenie powoduje ostateczną likwidację sfery zabawowej (s. 163), [a] w miarę jak dzieci dojrzewają do zrozumienia sensu reguły [...] zaczynają pojawiać się gry, najpierw te ruchowe, w dalszej kolejności gry stolikowe [...], gry dydaktyczne (s. 166).

Elizabeth Hurlock, opisując rozwój zabaw, wspomina o takich aktywnościach, jak gry i sporty. Obie formy (gra, sport) cechuje współzawodnictwo podejmowane zgodnie z ustalonymi regułami. Uczestnicy motywowani są perspektywą przeżycia przyjemności lub zdobycia nagrody. Gry wymagają współzawodnictwa w sensie fizycznym lub umysłowym, natomiast sport skłania do rywalizacji wyłącznie ze względu na sprawność fizyczną.



Rycina 3. Rozwój zabawy a inne aktywności z nią powiązane według E. Hurlock

Źródło: E.B. Hurlock (1985). *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski et al. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 31.

Jak pisze E. Hurlock (1985), rozgrywki między dziećmi przeważnie zaliczane są do kategorii gry. Termin „sport” oznacza najczęściej rozgrywki prowadzone pomiędzy profesjonalnie zorganizowanymi zespołami (np. piłki nożnej, ręcznej czy koszykówki), indywidualne rozgrywki na świeżym powietrzu (np. tenis, wyścigi, polowania), ale i w halach widowiskowo-sportowych. Od okresu adolescencji sport zaczyna stawać się popularną formą aktywności fizycznej. Pojawia się chęć nabycia umiejętności potrzebnych do uczestniczenia w nim oraz oczekiwanie, żeby z powodzeniem uczestniczyć w rozgrywkach (s. 30).

Analizując przebieg tych przemian, Hurlock (1985) twierdzi, że dzieci z początku bawią się w gry indywidualne¹, a ich uwaga skoncentrowana jest na tym,

[...] aby samemu grać lepiej od pozostałych uczestników gry. To egocentryczne zainteresowanie sprawia, że małe dzieci nie są dobrymi graczami w zespołach. Stopniowo, gdy uczą się współpracować z innymi graczami, dzieci odnajdują coraz więcej zadowolenia w sportach. Gdy zbliżają się do okresu adolescencji, są już w większości przypadków dobrymi graczami drużyny (s. 31).

¹ W swojej książce *Rozwój dziecka* E. Hurlock wymienia pięć rodzajów gier dziecięcych. Są to: gry niemowląt, gry indywidualne, gry z dziećmi z sąsiedztwa, gry zespołowe oraz domowe (tamże, s. 30).

Przejście od aktywności zabawowej do grania to proces zdobywania kompetencji w zakresie m.in. właśnie funkcjonowania społecznego.

3. GRY A TWÓRCY I ICH UŻYTKOWNICY – PERSPEKTYWY INSTRUKTAŻOWE VERSUS KONSTRUKCYJNE

Aby zauważyć różnicę w podejściu do czynności grania, nieodzowne jest uchwycenie istoty podejścia instruktazowego i konstrukcyjnego zarówno do gier funkcjonujących od wielu lat na rynku edukacyjnym, jak i uznawanych za nowatorskie – gier komputerowych (Schreier, 2018).

Te osoby, które są przyzwyczajone do myślenia w kategoriach tworzenia środków dydaktycznych (materiałów kształcenia), kierują się ideą wykorzystywania lub projektowania gier dydaktycznych. Mają one na celu integrację pomysłu gry z treściami, które chcemy, aby przyswoili jej uczestnicy. Osoby proponujące włączenie takich gier w proces kształcenia interesują przede wszystkim założone efekty, a w mniejszym stopniu aspekty społeczne czy motywujące. W przypadku gier tego typu wiele czasu wymaga od ich twórców opracowanie zagadnień merytorycznych czy zobrazowanie graficzne (szczególnie w grach komputerowych). Największą korzyść pedagogiczną odnoszą osoby zaangażowane w sam proces projektowania, a więc twórcy gier, a nie ci, którzy otrzymują produkt końcowy – gracze.

Maciej Słomczyński (2014) podkreśla znaczenie istnienia pedagogicznej refleksji, która powinna prowadzić nauczycieli do tworzenia takich warunków i decyzji wyboru gry, które „nie będą odciągać uwagi dzieci od założonego celu edukacyjnego czy konkurencyjnych aktywności ani stwarzać pozoru rozrywki i w tym błędnym przeświadczeniu utwierdzać uczestników” (s. 142).

Potrzebny jest także namysł nad wykorzystywaniem odmiennego kierunku działań dydaktycznych. Celem może być aktywizowanie dzieci poprzez zapewnienie im możliwości konstruowania własnych gier i budowania w tym procesie indywidualnych struktur wiedzy. Z łatwością, zdaniem Yasmin B. Kafai (2006), można sobie wyobrazić sytuację, w której „takie podejście daje równe lub większe możliwości wzbudzania entuzjazmu do grania w celu uczenia się” (s. 39).

W przypadku gdy adresat oddziaływań dydaktycznych uczestniczy w tworzeniu gry, wartością dodaną zdaniem Jasona Schreiera (2018) jest np. nabywanie umiejętności podejmowania decyzji projektowych, rozwijanie biegłości w posługiwaniu się różnego rodzaju tradycyjnymi narzędziami i materiałami (nożyczkami, szablonami, nieużytkami), ale i opanowywania umiejętności technologicznych (posługiwanie się nowymi narzędziami technologicznymi czy nowymi przemysle-

niami opartymi na sposobach wykorzystywania tych narzędzi). Yasmin B. Kafai (2006) postuluje, aby „nie utracić szczególnej roli gier we współczesnej kulturze dziecięcej [...]. Powinniśmy podążać we wskazanych kierunkach niezależnie od tego, czy chodzi o grę, czy o tworzenie gier do nauki” (s. 40).

4. MOTYWOWANIE DZIECI DO PODEJMOWANIA AKTYWNOŚCI W ŚWIECIE GIER

Proces całościowego uczenia się to droga do zmian w wiadomościach, umiejętnościach i systemie wartości człowieka. Zadaniem nauczycieli, jak pisze Krzysztof Kruszewski (1991), jest „sprawianie, aby ich wychowankowie uczyli się wytrwale i z zapałem” (s. 263). W tym miejscu przywołuję zasady doboru zadań, o których wspomina. Pomagają one podtrzymywać i wzmacniać motywację dzieci lub przenosić ich motywację z obszaru na inny obszar:

- zadania pobudzające ciekawość dziecka i umożliwiające jej zaspokojenie wzbudzają motywację do ich wykonania, [...]
- motywacja do wykonania jest tym silniejsza, im dziecko ma mocniejsze przekonanie o tym, że treść zadania, warunki jego wykonania i decyzja postawieniu zadania należą do niego; pozytywny stosunek do zadań podnosi motywację do ich wykonania,
- pozytywny stosunek do któregośkolwiek elementu sytuacji, w której dziecko ma wykonać zadanie, łatwo się przenosi na samo zadanie, motywacja do wykonania zadania [...] zależy od czasu trwania i siły napięcia, jakie wywołuje zadanie lub okoliczności mu towarzyszące,
- jeżeli dziecko uważa wykonanie zadania za sukces, wzrasta motywacja do jego wykonania; jeżeli dziecko uważa niewykonanie zadania za porażkę, wzrasta motywacja do wykonania zadania,
- należy dążyć do wzbudzenia w dzieciach motywacji wewnętrznej i/lub przekształcenia motywacji zewnętrznej w wewnętrzną ze względu na szersze cele uczenia się, a nie na poziom wykonanego zadania (s. 263–267).

Odnosząc się do sytuacji, w których będziemy mieć do czynienia z grą, zadaniem nauczyciela jest zmotywowanie dzieci do aktywności poprzez np. tworzenie sytuacji wyjściowej do grania, umożliwienie tworzenia gier, granie w gry proponowane przez nauczyciela czy też podjęcie decyzji w kwestii wyboru rodzaju gry i wskazania konkretnej gry, do której zechcą przystąpić (Podhájecká & Gerka, 2013). Nie bez znaczenia jest sprawne prowadzenie gry i sprawiedliwa ocena wyników gry. Tak więc dla dzieci wiele elementów składających się na warunki

„grania” może mieć znaczenie w podejmowaniu decyzji o tym, czy rozpocząć udział w grze, czy grać i czy ją dokończyć. Nauczyciele powinni w sposób świadomy kontrolować te sytuacje, licząc się z ich siłą motywacyjną.

Na pewno dla każdego z rodzaju gier istotny jest moment podjęcia decyzji o graniu (zmotywowanie do jakiegoś rodzaju uczestnictwa). Kluczowa jest *sytuacja wyjściowa* – np. samopoczucie dzieci i nauczyciela, panująca przyjazna atmosfera, sytuacja poszukiwania przez dzieci aktywności (zajęcia dowolne, zabawa swobodna czy aktywności proponowane dzieciom przez nauczyciela), obecne w tym czasie dzieci, nieobecność przyjaciół, przedmioty tworzące warunki do gry (opakowanie gry wraz z zawartością, wrażenia wizualne, jakich dostarcza opakowanie gry, rodzaj gry, przybory do gry, osoba podejmująca decyzję o grze, znajomość gry lub jej brak przez uczestników, przyjęcie roli pełnionej w grze), potencjalne miejsce gry (sala przedszkolna, plac przedszkolny), sposób przekazania propozycji zagrania i zachęta do tego rodzaju aktywności czy propozycja tworzenia gry (Podhájecká & Gerka, 2013).

Kolejną kwestią rozpatrywaną z perspektywy motywacyjnej jest *sytuacja grania*. Początkowa ochota dziecka do gry może być szybko utracona lub podtrzymana dzięki wielu drobnym, lecz istotnym sytuacjom. Ważne jest, aby nauczyciel uchwycił chwilę, kiedy dziecko jest chętne do gry. Często chęć zagrania w grę któregoś z dzieci wywołuje chęć dołączenia do gry u pozostałych. Również czytelna dla dzieci gotowość dorosłego do przystąpienia do gry może zadziałać na nie zachęcająco. W przypadku pojawienia się zdarzenia o charakterze demotywacyjnym nauczyciel powinien podjąć działania podnoszące motywację dziecka. Działania wspierające dziecięcych graczy mogą dotyczyć: okazywania uczestnikom gry zainteresowania nią, skupiania uwagi na jej przebiegu, pomocy w graniu, wygłaszania ustnych komunikatów związanych z tym, co zaobserwuje w trakcie gry, korekty zachowań, tłumaczenia reguł i stania na straży ich przestrzegania, zadawania pytań czy też przyjęcia roli jednego z graczy, ponieważ obecność dorosłego wzbudza zainteresowanie i wydłuża uwagę dzieci (Podhájecká & Gerka, 2013).

Na uwagę zasługuje zagadnienie *przydziału ról w grze*, który może mieć charakter motywacyjny lub demotywacyjny. O ile rola w grze była oczekiwana (pożądana) przez dziecko, to jej wylosowanie czy fakt wybrania do jej pełnienia podtrzyma motywację do uczestnictwa w grze. Dziecko może podczas gry wykonywać różne zadania. Zamiennie z nauczycielem będzie kierować jej przebiegiem, nadawać tempo wykonania zadania czy po poprawnym jego wykonaniu wskazywać kolejnego gracza do wypełnienia następnego zdania. Jeśli dziecko straci nadzieję na bycie „aktywnym” w grze, jego motywacja do uczestnictwa w grze spadnie do zera (Podhájecká & Gerka, 2013).

Wiele działań dzieci i nauczyciela może przybrać charakter losowy (dzięki zastosowaniu dziecięcych wyliczanek, rzutów kostką – liczba wyrzuconych oczek decyduje np. o roli, losowaniu np. pasków kolorowego papieru czy spinaczy, aby stworzyć zespół dobrany ze względu na kolor), czego następstwem jest łatwiejsza akceptacja każdej decyzji podejmowanej w oparciu o wynik losowania. Nauczyciel, regulując przydział ról, ma możliwość niewidocznego wzmacniania dziecka o słabszej pozycji w grupie lub zamierzonego osłabiania roli dziecka dominującego (Podhájecá & Gerka, 2013). Takie działania również prowadzą do podtrzymania motywacji lub jej podwyższenia u uczestników gry.

Konieczną odmianą dla sytuacji skorzystania z „gotowej gry” jest *czynność tworzenia gry przez dzieci* oraz *granie* w nią przez jej twórców i inne dzieci z jej autorami. Wywołana aktywność własna dzieci połączona z przekonaniem o tym, że treść zadania, warunki jego wykonania i decyzja wykreowania zadania należą do nich, powoduje osiągnięcie wysokiego poziomu motywacji oraz wyzwala chęć grania nawet po przegranej. Ten wątek poruszono już wcześniej w kontekście organizowania procesu uczenia się.

Problematyka motywacji jest obecna na każdym z etapów prowadzenia gier (także nieopisanych w tym tekście), a więc w zarówno procesie planowania, organizowania, motywowania, prowadzenia gry, ukierunkowania, oceniania, jak i formułowania informacji zwrotnych.

Osiągnięcia rozwojowe uzyskane dzięki „zabawie” i „graniu” powinny prowadzić w dorosłym życiu do wykorzystania wszystkich kompetencji nabytych w wyniku tych aktywności.

Bibliografia

- Balcerak, A. & Woźniak, J. (2016). *Gry menadżerskie. Przewodnik dla trenerów*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bomba, R. (2009). Jak badać gry komputerowe. *Ludologia*, 1, <https://www.ptbg.org.pl/wp-content/uploads/2020/05/Frans-M%C3%84YR%C3%84-An-Introduction-to-Game-Studies.-Games-in-Culture.-Rados%C5%82aw-BOMBA-%E2%80%9EJak-bada%C4%87-gry-komputerowe-%E2%80%9D.pdf>.
- Caillois, R. (1997). *Gry i ludzie*. Tłum. A. Tatarkiewicz & M. Żurowska. Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Caillois, R. (2005). *Gry i ludzie*. W: A. Chałupnik, W. Dudzik, M. Kanabrodzki, L. Kolaniewicz (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów* (s. 163–174). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Elkonin, D.B. (1984). *Psychologia zabawy*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Huizinga, J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Tłum. M. Kurecka & W. Wirpsza. Czytelnik.
- Hurlock, E. (1985). *Rozwój dziecka*. Tłum. B. Hornowski, B. Rosemann & K. Lewandowska. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Juul, J. (2003). *The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness*. In *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*, edited by Marinka Copier and Joost Raessens, 30–45. Utrecht University. <http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld>.
- Kafai, Y.B. (2006). Playing and Making Games for Learning. Instructionist and Constructionist Perspectives for Game Studies. *Games and Culture*, 1(1), 36–40.
- Kruszewski, K. (1991). Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne. W: *Sztuka nauczania*, t. 1, Czynności nauczyciela (s. 254–283). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łukaszewski, W. (2012). Mit dobroczynnej rywalizacji, *PAUza*, 151(1), 1–5.
- Ślomożyński, M. (2014). Dydaktyczne aspekty projektowania gier. *Homo Ludens*, 1(6), 141–151.
- Okoń, W. (1987). *Zabawa a rzeczywistość*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Piasecki, E.W. (1922). *Badania nad genezą ćwiczeń cielesnych*. Skł. gł. w Księgarni Gebethnera i Wolffa.
- Podhájecká M. & Gerka V. (2013). *Gra edukacyjna oknem do poznawania dziecięcego świata*. Instytut Wydawniczy Erica.
- Puślecki, W. (1991). *Gry problemowe w nauczaniu początkowym*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kopoczek, R. (2013). *Wstęp do wiedzy o grach tradycyjnych*. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nr 3127 (wyd. 1). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Schreier, J. (2018). *Krew, pot i piksele: chwalebne i niepokojące opowieści o tym, jak robi się gry*. Tłum. B. Czartoryski. Wydawnictwo Sine Qua Non.
- Szuman, S. (1947). *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego: podręcznik dla matek i wychowawczyń przedszkolnych i domach dziecięcych oraz nauczycieli i studentów studiujących rozwój psychiczny dziecka*. Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Truskolaska, J. (2007). *Osoba i zabawa*. Wydawnictwo KUL.
- Urbańska-Galanciak, D. (2009). *Homo players: strategie odbioru gier komputerowych*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Walther, B.K. (2003). *Playing and gaming. Reflections and classifications*, <https://www.gamestudies.org/0301/walther>.
- Zadrożyńska, A. (1983). *Homo faber i homo ludens. Etnologiczny szkic o pracy w kulturach tradycyjnej i współczesnej*. PWN.