

ZABAWY I ZABAWKI

PLAYS AND TOYS

Studies in Anthropology



The Museum of Toys and Play in Kielce

Kielce
Year XIV (2016)

ZABAWY I ZABAWKI

Studia Antropologiczne



Muzeum Zabawek i Zabawy w Kielcach

Kielce
Rok XIV (2016)

Rada naukowa czasopisma:

prof. zw. dr hab. Irena Bukowska-Floreńska
prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński
prof. zw. dr hab. Ryszard Kantor
prof. dr hab. Krzysztof Kraszewski
prof. zw. dr hab. Wojciech Lipoński
prof. zw. dr hab. Tadeusz Paleczny
prof. dr hab. Elena Reprintceva
prof. dr hab. Teresa Smolińska
prof. zw. dr hab. Dorota Żołądz-Strzelczyk

Recenzenci tomu:

prof. zw. dr hab. Tadeusz Paleczny
prof. dr hab. Beata Wojciechowska

Tom jest kontynuacją czasopisma wydawanego od 1997 roku pt. „Zabawy i Zabawki. Kwartalnik poświęcony zagadnieniom ludozmu i ludyczności”

Redaktor naczelny:

prof. dr hab. Halina Mielicka-Pawłowska

Redaktor tematyczny:

dr Renata Hołda

Redaktor techniczny:

Malwina Sikora

Redakcja języka polskiego:

Marlena Chudzik

Redakcja języka angielskiego:

dr Jacek Szajewski

Projekt graficzny, skład:

Malwina Sikora

Na okładce kwartalnika:

Domino, Niemcy, wykonane w 1904 roku (fot. M. Gawliński)

Wydawca:

@ Copyright by Muzeum Zabawek i Zabawy, Kielce 2016
25-367 Kielce, pl. Wolności 2
Redakcja tel. 41 343 37 06
www.muzeumzabawek.eu
email: poczta@muzeumzabawek.eu

ISSN 1428-2259

Druk:

Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu
www.wds.pl

Spis treści

<i>OD REDAKCJI</i> <i>FROM THE EDITOR</i>	8
--	---

ARTYKUŁY I ROZPRAWY *ARTICLES AND DISSERTATIONS*

<i>Justyna Dobrołowicz</i> Infantylizowanie rzeczywistości społecznej <i>Making the social reality infantile</i>	9
--	---

<i>Beata Sufa</i> Zabawa – potrzeba i konieczność w rozwoju dziecka <i>Fun-the need and necessity in child's development</i>	20
--	----

<i>Zofia Okraj</i> Zabawy rozwijające kreatywność <i>Games which stimulate creativity</i>	33
---	----

<i>Sławomir Chrost</i> Narracja i bajki jako metoda wychowania i terapii dziecięcej <i>Fables and storytelling as a form of therapy for children</i>	47
--	----

<i>Elena Reprintceva</i> Games in education of children with special needs in the practice of the Russian schools <i>Rola gier w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami w działalności szkół w Rosji</i>	66
--	----

<i>Monika Wojtkowiak</i> Zabawa w grę w (nie)istniejących światach Internetu <i>Playing computer games in (non)-existing worlds of the Internet</i>	75
---	----

<i>Ryszard Błaszkievicz</i> Playing with digital hypertext literature <i>Zabawy z cyfrową literaturą hipertekstową</i>	98
--	----

<i>Przemysław Ciszek</i> Plansza z pikseli. Cyfrowe adaptacje gier planszowych	
---	--

Spis treści

<i>Game board made of pixels. Digital adaptations of board games</i>	109
--	-----

MATERIAŁY Z BADAŃ

MATERIALS FROM THE RESEARCH

Marta Bolińska

Kategoria <i>ludus</i> w prozie Doroty Terakowskiej <i>„Ludus” category in Dorota Terakowska’s writings</i>	122
--	-----

Marta Wilk

Antypody <i>ilinx</i> – narkotyki wśród młodzieży <i>„Ilinx” antithesis – drugs among youth</i>	135
--	-----

Justyna Dobrołowicz

Czasopismo „Księżniczka” jako popkulturowa zabawka <i>Magazine „Księżniczka” (Princess) as a toy of postculture</i>	153
--	-----

Katarzyna Błoch

Przedstawienia na kaflach XVIII-wiecznego pieca z dworu prepozyta w Strzelnie jako źródło poznania dawnej kultury i obyczajów ludycznych <i>Representations on tiles from 18th century’s stove in provost’s court in Strzelno as a source of learning past culture and ludic customs</i>	164
--	-----

Michał Mazurkiewicz

Zabawa i sport w brytyjskim i amerykańskim malarstwie (wiek XVIII- XX) – wybrane aspekty <i>Play and sport in British and American painting (18th-20th centuries) – selected aspects</i>	177
--	-----

MATERIAŁY ETNOGRAFICZNE I HISTORYCZNE

ETHNOGRAPHIC AND HISTORICAL TEXTS

Agnieszka Teterycz-Puzio

Zabawki Mistrza Wincentego. Z rozważań średniowiecznego polskiego myśliciela o czasie dzieciństwa <i>Master Wincenty’s toys. Considerations on childhood by the Polish me- dieval thinker</i>	187
---	-----

Spis treści

Małgorzata Strzelec

Elementy zabawowe w kulcie św. Rocha w Mikstacie

Elements of Fun in the Cult of St Roch in Mikstat

202

Maria Wieczorek

Domki dla lalek w polskiej tradycji zabawkarskiej

The dollhouses in Polish tradition

223

KOMUNIKATY I SPRAWOZDANIA

COMMUNIQVES AND REPORTS

Anna Bushueva

Computer games and children's fears: the causes,
prevention, overcoming

*Gry komputerowe i dziecięce lęki – przyczyny,
zapobieganie, leczenie*

244

Agnieszka Teterycz-Puzio

Sprawozdanie z konferencji: „*Homo ludens*.”

Zabawy i rozrywki na co dzień i od święta w dziejach
krajów Europy Środkowej i ich sąsiadów”

Report from the academic conference „Homo Ludens.

*Everyday and Holiday Toys and Entertainments in the History
of Central European and Neighbouring Countries”*

254

Maria Wieczorek

Muzeum Dzieciństwa w Edynburgu

Museum of Childhood in Edinburgh

266

Iwona Strzałkowska, Paulina Jandała

Sprawozdanie z konkursu na grę edukacyjną rozwijającą kreatywność

Report from the Contest for Educational Game Inspiring Creativity

274

ZAKOŃCZENIE

END

278

Zachowania ludyczne w społeczeństwie ponowoczesnym obejmują nie tylko świat realnych kontaktów społecznych, ale też całą rzeczywistość wirtualną zaistniałą dzięki rozwojowi technik komputerowych. W pierwszym wymiarze, realnym, o zabawie można mówić tylko i wyłącznie wtedy, gdy dochodzi do nawiązania bezpośredniego kontaktu interakcyjnego między jej uczestnikami. Wzajemne oddziaływanie na siebie wszystkich bawiących się, jest warunkiem zaistnienia sytuacji zabawowej, która wywołuje pozytywne reakcje emocjonalne ze względu na dobrowolność uczestniczenia i spontaniczność jej przebiegu. W wymiarze wirtualnym, możliwości techniczne komputerów pozwalają nawiązać kontakty z innymi graczami lub użytkownikami Internetu, ale w sposób zapośredniczony – programami projektującymi zarówno świat gier komputerowych, jak i kontakty społeczne. W zasadzie zachowania, które określane są pojęciem ludycznych, niezależnie od tego czy nazywane są realnymi, czy wirtualnymi mają podobne cechy konstytuujące. Jednak odniesienia symboliczne do codziennej rzeczywistości powodują, że pojawiają się ich nowe formy i nowe treści są im przypisywane przez ludzi, którzy pragną poświęcić swój czas zabawie i rozrywce.

Zarówno więc zabawa w rozumieniu tradycyjnym, jak i ponowoczesne gry komputerowe i kontakty internetowe, stają się przedmiotem badań przedstawicieli różnych dyscyplin i kierunków naukowych. Dokonywane analizy pozwalają badaczom wyjaśniać istotę zabawy ponowoczesnej. Celem zabawy jest oderwanie się od codzienności, a jej skutkiem odczucie niezwykłości i wzmocnienie psychiczne tożsamości jednostki. Zabawa relaksuje i odpręża, ale też wychowuje, socjalizuje i kulturalizuje. Z jednej strony zabawa jest koniecznością, szczególnie w systemie edukacji dzieci i młodzieży, a z drugiej strony jest rozrywką bardzo lubianą przez dorosłych.

Przedstawiany czytelnikom tom zawiera zarówno opisy zachowań ludycznych, jak i analizy naukowe wyjaśniające ich istotę, dokonane z punktu widzenia antropologii kulturowej, etnografii, socjologii, pedagogiki, historii kultury oraz sztuki. Zawarte w poszczególnych częściach teksty pozwalają odpowiedzieć na wiele pytań, ale i pozwalają postawić nowe pytania, wskazując „białe plamy” poszukiwań badawczych. Redakcja ma nadzieję, że zawartość tomu zainteresuje czytelników i zachęci do zgłębiania problematyki ludyzmu i zachowań ludycznych.

Halina Mielicka-Pawłowska
Redaktor naczelny czasopisma „Zabawy i Zabawki. Studia Antropologiczne”

Infantyilizowanie rzeczywistości społecznej

Justyna Dobrołowicz*

*Nie ma już dorosłych, zniknęli jak przejściowe pory roku i świetliki nad polami. Wszędzie widać tylko dzieci i ludzi starszych. Przy czym dzieci zachowują się jak dorośli (bo często muszą rozstawać się z dzieciństwem zbyt wcześnie), a dorośli jak dzieci. Przepadły bariery oddzielające różne etapy życia.
(Cataluccio 2006, s. 7).*

Spostrzeżenia Francesco M. Cataluccio są jednocześnie bardzo prawdziwe i bardzo niepokojące. Żyjemy w świecie, w którym dojrzałość przestała być wartością. Ludzie nie chcą dorosnąć, bo bycie dzieckiem oznacza możliwość ciekawego, zmiennego i łatwego życia. Zjawisko to nie jest nowe, gdyż korzeniami sięga XX wieku, kiedy w naukowej literaturze opisywany był syndrom Piotrusia Pana, a dziecko zaczęto traktować jak istotę idealną. Jak pisze F. Cataluccio: „wiek XX był stuleciem, w którym tragiczne zwycięstwo odniosła niedojrzałość, był wiekiem Piotrusia Pana. Kult młodości przybrał odmienną, bardziej radykalną postać: dorośli nabrali ochoty na zachowanie młodości, na »młodzieńcze myślenie«, na postępowanie i ubieranie się jak młodzież. Za wzorzec istoty idealnej obrano dziecko” (2006, s. 11).

W wieku XXI nic się nie zmieniło. Nadal dojrzałość nie jest uznawana za atrakcyjną. Dawniej niedojrzały człowiek oceniany był negatywnie i nie mógł liczyć na społeczny szacunek. Dziś jest zupełnie inaczej. Tak opisuje współczesność Aleksander Nalaskowski: „mają po 40 lat, ale ubierają się i zachowują jak nastolatki. Odwiedzamy warszawskie biuro w szklanym wie-

* **Justyna Dobrołowicz**, pedagog, prof. UJK dr hab. w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań, w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół przemian współczesnego świata, zjawiska mediatyzacji rzeczywistości społecznej, neoliberalnego przełomu kulturowego, medialnego dyskursu i metod jego analizy. Autorka książek: *Jaki jest chłopak? Dyskurs męskości w piśmie dla trzynastolatek* (Kielce: Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego 2010); *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym* (Kraków: Wyd. Impuls 2013).

zowcu. Wystarczy wejść do pierwszej z brzegu korporacji, by zobaczyć różowe spinki na grzywkach 35-latek, plecaczki w kształcie misia, przyciasne T-shirty z napisem *Miss sixteen*, dzwonią telefony z bajeranckim dzwonkiem z Pszczółki Mai, na ścianach obrazki ze Shreka” (2009, s. 53).

Wszystko wskazuje na to, że dorosłym trudno jest dorosnąć, a skierowane do dzieci przedmioty-zabawki stają się ulubionymi gadżetami młodszych, jak i starszych przedstawicieli „świata dorosłych”.

Infantyilizowanie kultury, infantyilizowanie dorosłych

Zjawisko infantylizowania kultury polega na upowszechnianiu wśród dorosłych cech charakterystycznych dotychczas dla dzieci, które to cechy uznane zostały za pożądane i uniwersalne dla każdego. Te cechy to: nieodpowiedzialność, kapryśność, zmienność, zabawa, impulsywność, niestabilność emocjonalna, brak długotrwałych relacji międzyludzkich, płynność, koncentracja na własnych potrzebach oraz łamanie powszechnie uznanych za obowiązujące norm i zasad regulujących kontakty międzyludzkie. Jak pisze F. Cataluccio: „wszakże młodość przestała być dzisiaj cechą biologiczną, a stała się »wyznacznikiem kulturowym«. Ludzie są młodzi nie dlatego, że mają tyle a tyle lat, lecz dlatego, że wpisują się w pewien styl obcowania ze światem, że przywłaszczają sobie typowe dla młodzieży zasady postępowania, jej stroje, jej język. To rozmywa albo wręcz usuwa przedziały biologiczne i mnoży hybrydyczne postacie postarzałych młodzieńców, niedojrzałych dorosłych, wiecznych chłopców” (2006, s. 10).

Zjawisku infantylizowania dorosłości sprzyja wiele czynników, ale chciałabym zwrócić uwagę na dwa: nowy model współczesnego człowieka i brak wyraźnych momentów w jego biografii, pozwalających oddzielić dzieciństwo od dorosłości.

Pierwszym podstawowym czynnikiem sprzyjającym infantylizowaniu jest obowiązujący dziś model człowieka, który w przeciągu ostatnich lat uległ radykalnym zmianom. Człowiek, żyjący na początku XXI wieku jest zorientowany na konsumpcję stanowiącą cel i sedno jego życia. Dziś racjonalna strategia życiowa to działania zgodne z własnym interesem. Jednostka powinna dbać o siebie, o własny ekonomiczny status – im bowiem więcej „ma”, tym więcej konsumuje i w ten sposób nie tylko zaspokaja swoje potrzeby, ale – co ważniejsze – jej działania stają się siłą napędową gospodarki, a ona sama jest przydatna dla całego społeczeństwa. Jednostki nieuczestniczące w procesie konsumpcji uznane zostają za aspołeczne. Z kolei cenione jeszcze niedawno: oszczędność, powściągliwość w zaspakajaniu własnych potrzeb, umiejętność

odraczania przyjemności – nie stanowią dziś wartości, a nawet postrzegane są jako wady. W gospodarce konsumpcyjnej prawdziwym dramatem jest bowiem sytuacja, gdy ludzie zaprzestają konsumpcji, gdy przestają odczuwać potrzebę kupowania nowych przedmiotów. Zgodnie z założeniami komercji dorośli ludzie winni czerpać radość z niepohamowanej konsumpcji, dążyć do własnego szczęścia i nie mieć z tego powodu poczucia winy. Jak pisze Zbyszko Melosik „istotą nowej moralności jest sankcjonowanie i usprawiedliwianie radości, przekonywanie ludzi, iż życie bardziej radosne jest moralne, a nie grzeszne. Przeciętny Amerykanin (...) czuje się moralny, gdy traci pieniądze lub gdy kupuje drugi lub trzeci samochód” (Melosik 1995, s. 196).

Obowiązująca do niedawna w Stanach Zjednoczonych etyka protestancka, która wyznaczała wymagania wobec człowieka w okresie wczesnego kapitalizmu, ceniła takie cechy jak: umiejętność ciężkiej pracy, ascetyzm, oszczędność, inwestowanie w przyszłość. Na obecnym etapie rozwoju kapitalizmu, w warunkach globalnej gospodarki rynkowej, cechy te są zupełnie nieprzydatne.

Drugim ważnym czynnikiem sprzyjającym infantyilizowaniu kultury jest brak wyraźnych momentów (linii demarkacyjnych) pozwalających odzielić dzieciństwo od dorosłości oraz brak mechanizmów skłaniających ludzi do stania się osobą dojrzałą. Jak pisze Małgorzata Bogunia-Borowska: „brak symbolicznych i umownie ustanowionych w życiu społecznym granic, po których przekroczeniu jednostkę można definitywnie uznać za dorosłą. Oznacza to, że w ponowoczesnym typie społeczeństwa nie wykształciły się skuteczne mechanizmy kontroli, które umożliwiałyby wywieranie presji na jednostki i skłanianie ich do wchodzenia w tradycyjne role społeczne po przekroczeniu czy też wkroczeniu w okres dorosłości” (2006, s. 18).

Do niedawna służba w wojsku była takim właśnie okresem w życiu młodego chłopaka, w którym przekracza on próg dorosłości i staje się mężczyzną. Dopiero po odbyciu służby wojskowej chłopcy mogli myśleć o ślubie i założeniu rodziny. Zdarzało się, że o tych chłopakach, którzy w wojsku nigdy nie byli, wyrażano się pogardliwie jako o osobach nie do końca ukształtowanych. Biorąc to pod uwagę, etnologowie mówią o służbie wojskowej jako o obrzędzie przejścia, według którego w symboliczny sposób wyraża się i podkreśla zmianę statusu społecznego, czyli przejście z grupy chłopców do grupy dorosłych mężczyzn. W Polsce 1 stycznia 2010 roku zasadnicza służba wojskowa została prawnie zawieszona i dziś ta wprost rytualna forma stania się mężczyzną już nie istnieje. Zlikwidowany został chyba ostatni w Polsce obowiązujący obrzęd przejścia, który podkreślał osiągnięcie statusu dorosłego mężczyzny. Dziś można odłożyć w czasie realizowanie ról społecznych, któ-

re wymagają odpowiedzialności, dojrzałości, wypełniania trudnych zobowiązań. W tradycyjnym świecie moment ukończenia szkoły, studiów czy podjęcia pierwszej pracy był jednoznaczny z osiągnięciem dorosłości. Obecnie jest inaczej. Popularyzowana szeroko, również przez UNESCO, koncepcja permanentnego kształcenia podważa uznawane dotąd podziały ludzkiego życia na okres przygotowania do życia przez naukę szkolną i okres pracy oraz dojrzałego uczestnictwa w życiu społecznym. Jak pisze Aleksander Nalaskowski: „brak zwrotnych momentów biografii jednostki powoduje, że czuje się ona wciąż niedojrzała i niegotowa do wejścia w określone role społeczne, a także przyjęcia na siebie niełatwych zobowiązań” (Nalaskowski 2009, s. 17).

Zabawa jako forma infantylizacji dorosłych

Tradycyjnie zabawa dorosłych nierozzerwalnie łączyła się z podstawową ludzką aktywnością, czyli pracą i traktowana była jako działalność pozwalająca odzyskać siły do pracy potrzebne. Inaczej mówiąc, ludzie dorośli bawili się po to, by dobrze i wydajnie pracować. Obecnie zmieniło się znacząco miejsce zabawy w życiu dorosłego człowieka. Zmiana ta spowodowana jest istotnymi przemianami współczesnego społeczeństwa, które cechuje hedonizm i permanentna niedojrzałość. Zgadzam się z Ryszardem Kantorem, który twierdzi, że „niedojrzałość i idący z nią w parze hedonizm zdają się kluczami (...) do zrozumienia »świata zabawy«” (2013, s. 25). Dziś powszechne jest traktowanie życia jako ciągłej zabawy dostarczającej dorosłym ludziom przyjemności, radości i permanentnego szczęścia. Bycie szczęśliwym stało się dla współczesnego człowieka koniecznością.

Poza tym zupełnie zmieniło się rozumienie pojęcia zabawa. Zabawa przestała być zajęciem dzieci, które dzięki tej aktywności przygotowują się do życia i nabywają kompetencje niezbędne w dorosłym funkcjonowaniu. Dziś zabawa polega na nabywaniu przez dorosłych umiejętności udawania prawdziwego życia, a więc jest infantylizowaniem wszelkich obowiązków, które do niedawna były nieodłącznym atrybutem dorosłego, odpowiedzialnego, poważnego człowieka.

Dobrym przykładem takiej zabawowej aktywności dorosłych są gry komputerowe, polegające na pokonywaniu (zabijaniu) przeciwników czy paintball – rodzaj gry zespołowej dla dorosłych, polegającej na prowadzeniu pozorowanej walki przy użyciu markerów, urządzeń zbliżonych kształtem i zasadą działania do broni pneumatycznej, które za pomocą sprężonego powietrza lub dwutlenku węgla wyrzucają kulki wypełnione farbą na bazie żelatyny spożywczej. Trafienie przeciwnika, podczas którego kulka rozbija się,

pozostawiając kolorowy ślad (nazywany przez graczy *splatem*) na ciele, masce bądź markerze zawodnika, powoduje jego eliminację z gry.

Skoro zabawa zdominowała wszystkie ludzkie wyobrażenia i potrzeby, skoro wszystko jest zabawą (grą) to obowiązkiem współczesnego człowieka jest aktywny w niej udział. Aleksander Nalaskowski pisze o właściwej naszym czasom kulturowej epidemii zabawowej tożsamości. Zabawowa tożsamość odpowiada wymaganiom życia w zinfantylizowanej kulturze, stąd jej popularność, przybierająca postać epidemii (2009, s. 54-63).

Konsumpcjonizm a etos infantylizmu

Szukając przyczyn infantylizowania rzeczywistości społecznej zwróciłam uwagę na zjawisko konsumpcjonizmu, postawy polegającej na nadmiernej konsumpcji dóbr materialnych i usług, nieusprawiedliwionej rzeczywistymi potrzebami człowieka oraz nieuwzględniającej kosztów ekologicznych, społecznych, indywidualnych. Choć konsumpcja jest zajęciem zwyczajnym, któremu od zarania dziejów człowiek oddaje się każdego dnia, to jednak od niedawna ta zwyczajna czynność stała się osią życia człowieka.

Jeszcze 300 lat temu konsumpcja była traktowana jako zaspokajanie naturalnych potrzeb człowieka, a więc produkowano tyle towarów, ile było potrzebnych, by te potrzeby zaspokoić. Zmiana miejsca i roli konsumpcji w życiu człowieka pojawiła się wraz z upadkiem feudalizmu i powstaniem kapitalizmu – systemu opartego na pieniądzu, rynku i zysku, w którym konsumpcja stanowiła istotną dziedzinę ludzkiej aktywności. Od tej pory naczelnym celem produkcji nie jest zaspokajanie ludzkich potrzeb, tylko maksymalizowanie zysków, których wielkość zależy od wielkości konsumpcji. Aby powstał zysk musi istnieć konsumpcja. Im większa konsumpcja, tym większy zysk. Mówiąc inaczej: im więcej ludzie konsumują, tym gospodarka lepiej się rozwija. Konsumpcjonizm wynika „z wtórnego przerebu prozaicznych, stałych i żeby się tak wyrazić »reżymowo naturalnych« ludzkich potrzeb, pragnień i tęsknot w główną siłę napędową społeczeństwa, która koordynuje reprodukcję systemu, integrację społeczną, rozwarstwienie społeczne i formowanie ludzkich jednostek, jak również odgrywa podstawową rolę w procesie tworzenia tożsamości jednostek i grup oraz w wyborze i stosowaniu strategii życiowych jednostek. »Konsumpcjonizm« pojawia się, kiedy konsumpcja przejmuje tę właśnie kluczową rolę, którą w społeczeństwie producentów odgrywała praca” (Bauman 2009, s. 36). Konsumowanie stało się dzisiaj naczelnym celem życia człowieka i podstawową formą jego aktywności.

Charakteryzując zjawisko nadmiernej konsumpcji Małgorzata Górnik-

Durose zwraca uwagę, że nie jest tu ważna ilość konsumowanych dóbr. Trudno bowiem jednoznacznie określić ile i jakich dóbr potrzebuje jednostka dla zapewnienia sobie funkcjonalnego komfortu w świecie, który ciągle się zmienia. Ważny natomiast jest cel konsumowania i miejsce jakie zajmuje ta aktywność w życiu jednostki. Zdaniem autorki następujące czynniki konstytuują i pozwalają rozpoznać zjawisko nadmiernej konsumpcji.

Motorem konsumowania jest rywalizacja w sferze materialnej i ocenianie zarówno innych jak i siebie przez pryzmat możliwości konsumpcyjnych, które są traktowane jako jedyny wskaźnik wartości człowieka. Konsumpcja traktowana jest jako najważniejszy cel w życiu, przy tym jest to cel sam w sobie, czyli konsumowanie dla konsumowania. Poprzez konsumowanie próbuje się zaspokajać potrzeby, które lepiej byłoby zaspokajać w inny sposób np. potrzeba kontaktu i bliskości z innymi ludźmi. Konsumpcja wkracza w te sfery życia, które do tej pory były wolne od jej wpływu np. w bliskie związki między ludźmi (2011, s. 148).

O nadmiernej konsumpcji świadczy jej ekspansywna obecność w świadomości, przekonaniach i zachowaniach społecznych ludzi, którzy konsumują, nie zwracając uwagi na wysokie koszty psychologiczne, społeczne, ekologiczne tej aktywności, koszty znacznie przekraczające wszelkie korzyści i zyski.

Konsumpcjonizm sprowadza życie człowieka do dwóch czynności: zarabiania i wydawania pieniędzy. Ludzie są przekonani, że osiągnięcie szczęścia jest możliwe dzięki nabyciu kolejnych przedmiotów, które nareszcie zaspokoją ich mniej lub bardziej nieuświadomiane potrzeby. Tak oczywiście nigdy się nie dzieje. Natychmiast bowiem tworzy się w ludziach poczucie nowej potrzeby, nowe pragnienia, których zaspokojenie wymaga posiadania nowych przedmiotów. Dziś nowość kupowanego przedmiotu ma znacznie większą wartość niż jego długotrwałość. Ciągły napływ nowych przedmiotów sprawia, że czas dzielący moment pożądania przedmiotu i chwilę utraty zainteresowania nim skrócił się radykalnie. Współcześni konsumenci nie wahają się wyrzucić przedmiot, który jeszcze niedawno był niezwykle pożądany, odczuwają wręcz radość wyzwolenia się od przedmiotów, które przestały im służyć. Syndrom konsumpcyjny, na który cierpią dziś ludzie, premiuje bowiem „ulotność pragnień, nadmiar przedmiotów pożądania i sprawne usuwanie tych, które pożądane być przestały” (Bauman 2004, s. 65).

Konieczność ciągłej zmiany dotyczy dziś nie tylko przedmiotów. Socjologowie obserwują w społeczeństwie konsumentów zupełnie nowy styl życia; coraz częściej w relacje przyjacielskie czy uczuciowe wkalkulowany zostaje, uniemożliwiający prawdziwą bliskość, chłodny dystans: „dziś jestem

z tobą, jutro mogą być z kimś innym. Dziś tu, a jutro melanz, życie zaprowadzi mnie gdzie indziej, muszę być na to gotowy, więc ty też bądź” (Kurzępa 2007, s. 67). Konieczność nieustannych zmian uczuć, poglądów, wartości, przyjaciół nie służy człowiekowi; okazuje się, że do normalnego rozwoju, do prawidłowego funkcjonowania nie potrzebuje on nowych gadżetów, tylko stabilnych i bliskich kontaktów z ludźmi.

W ostatnim czasie podstawą konsumpcji nie są już ani ludzkie potrzeby, ani nawet pożądanía. Okazało się, że „produkowanie” tych sztucznych potrzeb i pożądań jest zabiegiem długotrwałym, skomplikowanym i kosztownym. Dziś podstawą zachowań konsumpcyjnych stały się zachcianki. Zwraca na to uwagę Jacek Kurzępa, pisząc: „nie w tym już rzecz, by konsument nabywał takie przedmioty, których pożąda, mimo że ich być może nie potrzebuje (to znaczy mógłby się bez nich obejść). Dziś o to idzie, by nabywał rzecz, której wcale nie pożądał; by nabywał ją wiedziony impulsem. Dlatego po prostu, że przyszła mu na nią ochota w czasie przechadzki po handlowym deptaku, na który wybrał się w całkiem innym celu” (2007, s. 91).

We współczesnym świecie nie jest bowiem ważny przedmiot konsumpcji, który chce się mieć, posiadać, używać. Istotna jest sama czynność konsumowania, która stała się celem sama dla siebie. Życie w społeczeństwie konsumpcyjnym „popycha” ludzi w kierunku realizacji celów i wartości materialnych. System wartości i uwewnętrznione przez współczesnego człowieka normy, prowokują do nieustającej konsumpcji, która stała się obowiązkiem jednostki. Nierealizowanie tego obowiązku skazuje człowieka „na społeczną pogardę, przytyki i drwiny” (Bauman 2009, s. 64).

Bardzo skutecznym sposobem zachęcającym do konsumpcji było upowszechnienie przekonania, że posiadanie i gromadzenie dóbr materialnych zapewni bezpieczne i wygodne życie oraz szacunek społeczny. W pierwszym okresie rozwoju kapitalizmu podstawowymi wartościami było właśnie poczucie bezpieczeństwa i związana z nim stabilizacja. W celu osiągnięcia tych wartości ludzie dążyli do stworzenia solidnego, wiarygodnego, uporządkowanego, regularnego, przejrzystego i trwałego środowiska życia. Służyło temu zdobywanie materialnych dóbr, których posiadanie (nie natychmiastowa konsumpcja), dawało poczucie bezpieczeństwa. W wieku XIX ludzie od najmłodszych lat uczeni byli umiejętności odraczania przyjemności i samokontroli nad pożądaniami; powinnością człowieka było zdobywanie dóbr materialnych wyłącznie po to, by je gromadzić i czerpać radość z komfortu psychicznego, jaki dawało posiadanie. Człowiek, który posiadał majątek mógł spokojnie myśleć o przyszłości, a ponadto był spostrzegany jako jednostka stabilna, rozważna, na której można polegać. Ceniono dwie umiejętności: odkładanie zaspoko-

jenia pragnień na później i wyrzekanie się natychmiastowych przyjemności w imię długotrwałych zamierzeń. W drugiej połowie XX wieku w każdej szkole działały szkolne kasy oszczędności (SKO), a uczniowie zachęcani byli do odmawiania sobie przyjemności i gromadzenia pieniędzy na szkolnych książeczkach oszczędnościowych. Zaoszczędzone w ten sposób środki należało następnie przeznaczyć na rzeczy potrzebne i wartościowe.

Współcześnie, na początku XXI wieku, w dziedzinie konsumpcji nastąpiły istotne przemiany. Na skutek gwałtownego rozwoju produkcji pojawił się nadmiar dóbr, których ludzie nie muszą konsumować. W świecie, w którym funkcjonowanie systemów gospodarczych uzależnione jest od skłonności konsumentów do kupowania, naczelnym problemem stało się nakłonienie jednostek do udziału w generowaniu zysków firm i korporacji dominujących na rynku konsumpcji.

Realizowane jest to w różny sposób. Po pierwsze, upowszechniane jest przekonanie, że konsumpcja stała się powołaniem współczesnego człowieka: *pokaż co konsumujesz, a powiem Ci, kim jesteś....* To przekonanie jest intensywnie wzmocnione przez media, a zwłaszcza przekazywany za ich pośrednictwem – niezwykle skuteczny instrument perswazji społecznej, jakim jest reklama. „Wielu ludzi, m.in. pod wpływem sugestywnych przekazów reklamowych, z własnej, nieprzymuszonej woli zaczyna posłusznie chodzić w konsumpcyjnym kieracie, zatracając proporcje między „mieć” i „być” i zapominając o wartościach duchowych, niematerialnych” (Mróz 2009, s. 19). Warunki, w jakich żyje jednostka często wręcz wymuszają zachowania konsumpcyjne.

Po drugie, ludzie od najwcześniejszych lat życia tak są kształtowani, by postrzegać i traktować konsumpcję jako powołanie, to znaczy uznawać ją za powszechny obowiązek. Zarówno wszechobecna reklama, jak i codzienne doświadczenia potwierdzają słuszność strategii życiowej, której osią jest konsumpcja. Taki przekaz, niewątpliwie wygodny i pożądany dla producentów, jest niekorzystny a nawet niebezpieczny dla jednostki.

Po trzecie wreszcie, następują radykalne zmiany w sferze moralności współczesnego człowieka. Rozwaga, wstrzemięźliwość, skromność wymagań, zadowolenie się stanem posiadania, przedkładanie pewności nad ryzyko to cechy zupełnie nieprzydatne człowiekowi w konsumpcyjnym społeczeństwie. Aby kształtować nienasyconych konsumentów, upowszechniane jest przekonanie, że podstawową powinnością człowieka jest dostarczanie sobie przyjemności i radości, a każde działanie, które te uczucia wywołuje uznawane jest za pożyteczne i pożądane. W efekcie, mamy dziś do czynienia z inwazją ekspansywnego hedonizmu i infantyлизowaniem kultury.

Współcześnie, na początku XXI wieku, to, co niedawno jeszcze oceniane było jako złe, stało się czynnikiem pozytywnym, wręcz niezbędnym dla społecznego rozwoju. Mówiąc inaczej, szereg ludzkich cech, uznawanych nie tak dawno za wady, uległo przededefiniowaniu i stało się zaletami; inne zaś, które były zaletami – jako nieprzydatne w dzisiejszej neoliberalnej gospodarce, stały się zbędne i oceniane są negatywnie. W taki właśnie sposób zmieniło się socjalizacyjne modelowanie życiowego egoizmu. Jak pisze Tomasz Szukdlarek: „żyjemy w czasach naznaczonych swoistą nobilitacją egoizmu życiowego, w których działanie zgodne z własnym interesem pojmowane jest jako racjonalne i pożyteczne także dla innych. Dzięki dążeniu do zaspokojenia własnych interesów jestem dobrym konsumentem nabywającym produkty rodzimego biznesu albo kapitalistą poszerzającym zakres działania firmy i przez to tworzącym nowe miejsca pracy” (2005, s. 86).

Obowiązująca współcześnie racjonalna strategia życiowa to działania zgodne z własnym interesem, pojmowane jako słuszne, racjonalne, a nawet służące innym ludziom. Jednostka powinna dbać o siebie, o własny ekonomiczny status, im bowiem więcej „ma”, tym więcej znaczy społecznie i w ten sposób nie tylko zaspokaja swoje potrzeby, ale – co ważniejsze – jej działania stają się siłą napędową gospodarki, a ona sama jest przydatna dla całego społeczeństwa.

Właśnie ta nowa moralność stanowi istotę etosu infantyilizmu, postawy kulturowej, której potrzebuje współczesny, nastawiony na konsumpcję kapitalizm. Aby ten system ekonomiczny mógł się rozwijać potrzebni są odpowiednio ukształtowani ludzie, ludzie dla których kupowanie jest czynnością świętą, podobnie jak w etosie protestantyzmu święte było oszczędzanie. Etos infantyilizmu tworzy obyczaje, preferencje i postawy promujące dziecinność.

Zakończenie

Na zakończenie warto przypomnieć ostrzeżenie, obawiającego się upadku kultury Neilla Postmana: „w sytuacji gdy ludzkość jest oszołomiona przez banał, kiedy życie kulturalne zostaje zdefiniowane na nowo jako nieustające pasmo rozrywki, kiedy publiczna rozmowa upodabnia się do niemowlęcego gaworzenia, kiedy wreszcie społeczeństwo staje się widownią, a jego interes publiczny wodewilowym spektaklem – narodowi zagraża niebezpieczeństwo; a możliwość śmierci kultury staje się nieuchronna” (2002, s. 220).

Justyna Dobrołowicz

Making the social reality infantile

The main goal of this article is the analysis of contemporary social reality. We can observe an „ethos of infantilism” (the attitude promoting childish behaviour) which is a part of this reality. The „childish behaviour” means features as whimsicality, irresponsibility, variability and selfishness. This kind of behaviour is not only tolerated, but perceived as attractive and accepted. The author of the article argues that the reason for this situation is changing contemporary world. For several years we have lived in „the age of neoliberalism”. This ideology has an impact on a contemporary culture and a man who lives in this culture. The author of the article discusses dangers which are he effects of this situation.

BIBLIOGRAFIA:

Barber Benjamin R., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, tłum. Hanna Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2008.

Bauman Zygmunt, *Konsumenci w społeczeństwie konsumentów*, [w:] *Od kontestacji do konsumpcji. Szkice o przeobrażeniach współczesnej kultury*, red. Marek Kempny, Krzysztof Kiciński, Elżbieta Zakrzewska, Wydawnictwo Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa 2004, s. 85-91.

Bauman Zygmunt, *Konsumowanie życia*, tłum. Monika Wyrwas-Wisniewska, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.

Bogunia-Borowska Małgorzata, *Infantyliczacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylizacja dorosłych*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. Małgorzata Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 13-44.

Cataluccio Francesco M., *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*, tłum. Stanisław Kasprzysiak, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.

Górnik-Durose Małgorzata, *Zrównoważony rozwój zaczyna się w zrównoważonym człowieku – czy jest wyjście z pułapki nadmiernego konsumpcjonizmu?* [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. Jan Szomburg, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 145-152.

Kantor Ryszard, *Zabawa w dobie społeczeństwa konsumpcyjnego*, Wydawni-

ctwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Kurzępa Jacek, *Zmiksowani*, „Newsweek” nr 34, 2007, s. 66-72.

Melosik Zbyszko, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, „Edytor”, Toruń-Poznań 1995.

Mróz Bohdan, *Consumo ergo sum? Rola konsumpcjonizmu we współczesnym społeczeństwie*, [w:] *Oblicza konsumpcjonizmu*, red. Bohdan Mróz, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2009, s. 13-23.

Nalaskowski Aleksander, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Postman Neil, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, tłum. Lech Niedzielski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2002.

Szkudlarek Tomasz, *Ekonomia i społeczne skutki reform oświatowych*, [w:] *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, red. Bogusław Niemierko, Grażyna Szyling, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2005, s. 85-102.

Zabawa – potrzeba i konieczność w rozwoju dziecka

Beata Sufa*

Zabawa jest jedną z podstawowych form aktywności, która pojawia się w różnych fazach rozwoju człowieka, przybiera w nich rozmaite formy i pełni określone funkcje. Jako zjawisko złożone, zabawa łączy w sobie: uczenie się, pracę, aktywność społeczną i działalność praktyczną. Daje także jednostce możliwość wielopłaszczyznowej ekspresji i stanowi pole doświadczalne do rozwijania i doskonalenia jej sprawności i umiejętności. Dbając o rozwój dziecka, nauczyciel powinien nie tylko rozwijać i wspierać jego aktywność zabawową, organizując ku temu odpowiednie warunki, ale także sam brać udział w dziecięcych zabawach.

Zawarta w artykule analiza przedstawia jak ważna, a nawet niezbędna dla wszechstronnego rozwoju dziecka jest zabawa. Analiza obejmuje również rolę społeczną nauczyciela w tym procesie, którego działania inspirujące i aktywny udział w zabawie są ważnym czynnikiem zdobywania przez dziecko wiedzy, rozwijania jego struktur poznawczych i pierwotnej postawy twórczej, która obejmuje takie cechy jak: wrażliwość, pomysłowość, wielokierunkowość myślenia, oryginalność i fantazję.

Dziecko, biorąc udział w zabawie może eksplorować otaczający świat w sposób indywidualny i unikatowy może eksperymentować z różnymi

* **Beata Sufa**, pedagog, doktor w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Główne zainteresowania obejmują: edukację wczesnoszkolną i przedszkolną, pedagogikę kreatywności dzieci, pedeutologię. Najważniejsze, ostatnie publikacje: *Komunikacja pozawerbalna między nauczycielami i uczniami na poziomie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2008; *Rozwijanie kreatywności dzieci w edukacji elementarnej*, [w:] *Sociálne poslanstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet* “1989 a 25 rokov po... : eds. Anton Lisnik [et al.], Ružomberok 2015, s. 923-930; *Stereotypy i wiedza potoczna nauczyciela o twórczości jako inhibitor twórczego rozwoju uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] Ibidem, s. 916-922; *Rozwijanie kreatywności dziecka w wieku przedszkolnym dla zrównoważonego rozwoju*, [w:] *Rovnost’ a kvalita v predškolskom vzdelávaní ako predpoklad udržateľného rozvoja*, (eds.) Monika Miňová, Zora Syslová, Prešov 2014, s. 145-156.

przedmiotami, poznawać własne zachowania, zdobywać nowe doświadczenia, podejmować role społeczne, a także przewycięzać konflikty w grupie. Aktywność zabawowa, jak wskazują wyniki badań (Johnson, Christie, Yawkey 1999) pozostaje w istotnym związku z jakością rozwoju dziecka. Dziecko, bawiąc się, uczy się w interakcjach i relacjach z innymi, rozwija swoje umiejętności komunikacyjne, pomysłowość oraz wielokierunkowość myślenia.

Istota, funkcje i znaczenie zabawy

Odwołując się do różnorodnych teorii zabawy wybranych z filozoficznych i naukowych koncepcji teoretycznych tej aktywności (Piaget 1966; Wygotski 1971; Fein 1981; Sutton-Smith 1979; Szuman 1985; Okoń 1995; Huizinga 1985; Znaniecki 1974 i inni), które w znacznej mierze oddają istotę i złożoność zabawy, można wyrazić stwierdzenie, że jest ona najważniejszą formą aktywności dziecka znaczącą dla jego prawidłowego rozwoju psychicznego oraz dla kształtowania jego osobowości i postaw na wszystkich etapach rozwoju osobniczego. Tak więc zabawa stanowi integralny i niezbywalny czynnik homotwórczy, element zarówno wolności, konieczności jak i powinności jednostki ludzkiej, a także odwieczny i nieodłączny składnik kultury.

Analiza tego etapu w życiu jednostki wskazuje, że zabawa posiada kilka istotnych cech:

- jest aktywnością podejmowaną spontanicznie, dobrowolnie, motywowaną wewnętrznie
- jest aktem bezinteresownym i bezproduktywnym, jest celem samym w sobie
- jest aktywnością dokonywaną w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz obowiązujących reguł
- w zabawie dziecko przebywa w innym czasie i innym wymiarze
- w zabawie dziecko przeżywa wiele różnorodnych i bardzo silnych emocji, w rzeczywistości wtórnej, urojonej, stworzonej na niby
- zabawie towarzyszy świadomość odmienności od zwyczajnego życia, inność i tajemniczość
- w zabawie dziecko wiele składników rzeczywistości przekształca w sposób twórczy.

Zabawa, jako akt swobodny i niewymuszony jest więc podejmowana dla przyjemności, a nie z obowiązku, a także według dobrowolnie przyjętych reguł. Początkowo dziecko dostosowuje się do zasad mimo woli, potem coraz

bardziej świadomie, by bawienie się razem z innymi miało sens i by ulepszyć zabawę, a więc wzbogacić ją lub uprościć tak, aby dawała poczucie maksymalnej przyjemności. Zabawa, jako rodzaj zachowania się motywowany wewnętrznie, jest różna od zachowań konsumpcyjnych lub od powiązanych z nimi zachowań instrumentalnych czy zachowań realizujących cele zewnętrzne. Dziecko musi się bawić, ale czyni to spontanicznie i bezinteresownie. W zabawie istotne jest bawienie się, czyli sam proces, a nie osiąganie określonych celów, rezultatów czy realizowanie zadań. Zabawa przebiega w określonym czasie i przestrzeni i całkowicie pochłania dziecko, dla którego czas przestaje istnieć. Trudno wtedy dorosłym porozumieć się z dzieckiem, przerwać mu zabawę. W rzeczywistości wtórnej, urojonej, stworzonej na niby dzięki wyobraźni (m.in. na wzór i podobieństwo świata realnego) dziecko przenosi się w świat fikcji zabawowej i przeżywa w niej różnorodne, bardzo silne, często skrajne emocje. Wymyśla sytuacje wywołujące zarówno radość, zadowolenie, jak i strach czy przerażenie. Wszystko po to, by odnaleźć równowagę i zapanować nad sytuacją – jednocześnie dla niego realną i wyobrażaną. Zabawa stwarza także okazję do przekształcania składników rzeczywistości w sposób twórczy. Dziecko konstruuje wtórną rzeczywistość, która nie jest kopią rzeczywistości realnej, lecz stanowi jej przetworzenie, mniej lub bardziej odległe od pierwowzoru.

Zabawa integralnie łączy się z naturą człowieka, jego rozwojem, bytowaniem, tworzeniem, działaniem i samorealizacją. Ze względu na swoją złożoność zabawa jest obiektem zainteresowania przedstawicieli wielu nauk, m.in. humanistycznych i społecznych. Istnieje wielość stanowisk, teorii, koncepcji i ujęć zabawy. Dziecięca zabawa, z punktu widzenia teorii genetycznych (Freud 1964, 1976; Erikson 1940; Peller 1954) wynika z naturalnych czynników i skłonności (instynktu, impulsu, energii itp.). Z punktu widzenia przedstawicieli funkcjonalnych teorii zabawy (Piaget 1966; Wygotski 1971; Fein 1981, Shultz, Sutton-Smith 1979, Szuman 1985; Okoń 1995 i inni) aktywność zabawowa jest przestrzenią wielokierunkowego rozwoju dziecka. Liczne teorie działania i twórczości kulturowej człowieka wskazują na to, że udział pierwiastka ludycznego w wielu obszarach aktywności jednostki jest powszechny i znaczący.

Niezależnie od prezentowanych koncepcji, zabawa zaspokaja w życiu dziecka różnorodne potrzeby: bezpieczeństwa, poznania, aktywności, samodzielności, wzrostu, osiągnięć, kontaktu emocjonalnego, społecznego, przynależności, akceptacji, a także posiadania. Ze względu na szereg wartości, jakie przypisuje się zabawie i jej znaczenie dla rozwoju i realizacji potrzeb dziecka, można wyróżnić kilka jej funkcji: kształcącą, wychowawczą, terapeutyczną,

tyczno-korekcyjną i projekcyjną (por. Hurlock 1985, s. 367).

Dziecko ma naturalną potrzebę poznawania siebie, otaczającej go rzeczywistości i wykorzystywania tej wiedzy i nabytych umiejętności w relacjach z innymi. W zabawie, ta naturalna potrzeba może być skutecznie realizowana. Dziecko, bawiąc się, kształtuje swoje zmysły, uczy się myślenia i wzbogaca wyobraźnię i dzięki nim nie tylko rozwija zdolność poznawania świata, ale i mowę. Mowa organizuje i porządkuje jego myślenie, a w procesie rozwoju języka dziecko przyswaja i używa nowe terminy, uczy się nazywać wykonywane czynności, nazywa przeżywane stany emocjonalne i dzieli się z innymi swoim osobistym doświadczeniem świata. Język odzwierciedla więc wiedzę dziecka o otaczającej go rzeczywistości. Dodatkowo za pomocą języka dziecko formułuje i wyraża swoje pragnienia, pomysły i poglądy, które może skonfrontować z innymi. W ten sposób wzbogaca wiedzę o świecie, o samym sobie, poznaje swoje możliwości oraz uczy się je oceniać i wykorzystywać.

Realizowanie potrzeby edukacyjnej w zabawie, umożliwia dziecku nie tylko zdobywanie wiedzy o świecie i kształtowanie rozmaitych umiejętności, ale także uczenie się i ćwiczenie zachowań akceptowanych społecznie, wywoływanych w sytuacjach symulowanych i sprawdzanych w relacjach z innymi. W zabawie dziecko uczy się również kontrolowania własnych zachowań poprzez wpływanie na nie i przewidywanie ich rezultatów, uczy się przestrzegania ustalonych norm, reguł i zasad, poszanowania innych i ich „wytworów zabaw”.

Podczas aktywności zabawowej dziecko ma również możliwość uwolnienia się od napięć, lęków i emocji, uczy się wyrażać swoje uczucia – także te, z którymi sobie nie radzi, których się wstydzi. Zabawa sprzyja wyładowywaniu nadmiaru napięć emocjonalnych i konfliktów uczuciowych. Stanowi więc formę autopsychoterapii. Bawiąc się, dziecko może dodatkowo realizować rzeczy niemożliwe czy zakazane w normalnym, codziennym życiu i nie obawiać się, że zostanie za nie skarcone czy ukarane. Dziecko, uczestnicząc w zabawie, zaspokaja więc potrzebę swobodnego wyrażania uczuć i jednocześnie wzbogaca wiedzę o sobie, poznaje swoje możliwości i uczy się je oceniać. Można tu zauważyć terapeutyczną i korekcyjną funkcję zabawy. Wchodząc w różne sytuacje i realizując różne zadania w zabawie, dziecko może ujawniać swoje możliwości i jednocześnie pośrednio wyrażać problemy i trudności. Obserwując bawiące się dziecko, dorosły może lepiej je poznać, zrozumieć jego zachowania i odkryć jego możliwości. Dzięki projekcyjnej funkcji zabawy możliwe jest zatem poznanie słabych i mocnych stron rozwoju dziecka.

Ze względu na to, że zabawa ubarwia i uprzyjemnia życie, należy

podkreślić jej znaczenie dla umocnienia poczucia własnej wartości. „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” (Kozielecki, 2002). Ta potrzeba hubrystyczna, według Jana Kozieleckiego, realizuje się w zabawie w formie rywalizacyjnej i dążeniu do doskonałości. Bawiąc się, dzieci wzajemnie się obserwują i porównują, naśladując zachowania i działania rówieśników.

Biorąc pod uwagę różne funkcje zabawy, należy podkreślić jej znaczenie dla odczuwania i kształtowania podmiotowości dzieci, które stają się twórcami świata zabawowego i sprawcami zdarzeń zachodzących w tym świecie. „To poczucie sprawstwa i podmiotowości działań zabawowych sprawia, że zabawa może odegrać istotną rolę w genezie kształtowania się własnego „ja”, a więc tej struktury, która odgrywa szczególnie istotną rolę w kierowaniu postępowaniem człowieka” (Tyszkowa 1990, s. 72).

Liczne i różnorodne funkcje zabawy „wiążą się ściśle z wartościami wychowawczymi w szerokim sensie tego słowa, a więc obejmującymi również kształcące i nauczające jej składniki. Można skojarzyć tak rozumiane walory wychowawcze zabawy z rozwojem procesów instrumentalnych (percepcji, wyobraźni, myślenia) i procesów kierunkowych (potrzeb, emocji, motywów, postaw). Co więcej, można odnosić owe pedagogiczne funkcje do kształtowania się w zabawie osobowości dziecka” (Przetacznik-Gierowska 1993, s. 41). Autorka traktuje zabawę jako twórczą aktywność dziecka powiązaną z rzeczywistością społeczną i kulturową, w której żyje ze względu na nieograniczone walory pedagogiczne zabaw (Przetacznik-Gierowska 1993).

Przedstawiciele teorii poznawczych, jak Jean Piaget oraz społeczno-kulturowych teorii rozwoju, jak Lew Wygotski wyrażają przekonanie, że zabawa jest wynikiem chęci zaspokojenia pragnień i życzeń, i stanowi ich realizację w świecie pozornym. Zwolennicy teorii poznawczych jednocześnie wskazują, że dzieci bawią się głównie, by wyrazić siebie w świecie fantazji i udawania. Nie chodzi jednak tylko o natychmiastowe urzeczywistnienie pragnień, lecz o spełnienie się w zabawie szerszych i bardziej ogólnych tendencji emocjonalnych. Dodatkowo, jak zauważa L. Wygotski „zabawa stwarza strefę najbliższego rozwoju dziecka. W zabawie dziecko znajduje się wyżej własnego średniego wzrostu, wyżej od swego codziennego zachowania; jest ono w zabawie jakby o głowę wyższe od samego siebie” (Wygotski 1978, s. 74).

Według koncepcji Johana Huizingi zabawa pełni funkcję kulturotwórczą. Autor przyjmuje tezę, że „kultura ludzka powstaje i rozwija się w zabawie i jako zabawa” (Huizinga 1985, s. 7). Zabawa jako nieodłączny i odwieczny element kultury, obecna jest we wszystkich jej elementach, a więc i w religii, miecie i sztuce. Zabawa umożliwia także transgresję w rzeczywistość niezwykłą, „nadaje pewien sens działalności życiowej” (Huizinga 1985, s. 11-25). Według Autora zabawa spełnia dodatkowo wiele pożytecznych funkcji społecznych, m.in. integruje społeczności, pobudza współzawodnictwo, łagodzi społeczne konflikty i uszlachetnia obyczaje (ibidem, s. 73-114).

Zabawa, ze względu na swą wielowymiarowość i złożoność, w istotny sposób przyczynia się zatem do rozwoju dzieci, a jej znaczenie dla kształtowania się niektórych sfer jest nieocenione.

Zabawa i język

Dziecięce zabawy umożliwiają dziecku nawiązywanie kontaktów społecznych, które dostarczając materiału do uczenia się języka, mają istotne znaczenie dla nabywania kompetencji komunikacyjnych (vide: Schaffer 1995, s. 89). Zabawa, będąc doskonałą okazją do podejmowania różnorodnych interakcji językowych, pozwala dziecku poznać znaczenie komunikowania się oraz uczy sposobów osiągania porozumienia. Na znaczenie zabaw (zwłaszcza tematycznej i konstrukcyjnej) dla kształcenia komunikatywnego języka dziecka zwraca uwagę Joanna Garbula-Orzechowska (1992). Warto podkreślić, że chociaż dzieci nabywają wiedzę językową w trakcie zabaw z rówieśnikami, to jednak uczą się zwrotów językowych głównie, wchodząc w interakcje z dorosłym. Wiedza językowa dzieci jest zależna od wiedzy językowej osób dorosłych, z którymi dzieci nawiązują kontakty.

W zabawie dziecko może podejmować rozmowę z rówieśnikami, którzy zajmują taką samą pozycję, na różne tematy niezwiązane z „tu i teraz” i niezwiązane z podjętą aktywnością lub też może ono używać języka do organizowania przebiegu zabawy i planowania czynności podejmowanych w trakcie jej trwania. Czas, przeznaczony na dyskusje związane z wyborem tematu zabawy, określeniem reguł w niej obowiązujących i ról osób w niej uczestniczących często jest dłuższy niż czas przeznaczony na samą zabawę. Dodatkowo rozmowa podejmowana w grupie rówieśników wymaga równego zaangażowania, rozpoczęcia i podtrzymania dialogu. To wszystko sprawia, że doświadczenia, jakie dziecko wynosi podczas zabawy stanowią podstawę dla rozwoju kompetencji komunikacyjnej, a mowa nie tylko towarzyszy zabawie, ale także stanowi jej podstawowe tworzywo. Zabawa jako okazja do rozwijania-

ia zdolności komunikacyjnych dzieci jest także tą formą aktywności, w której ujawniają się pozawerbalne aspekty komunikowania się. Mając na uwadze znaczenie zabawy dla nabywania wiedzy językowej i kompetencji komunikacyjnej, warto jednak podkreślić, że „zabawa nie jest ćwiczeniem. Rozwijanie jakiejś zdolności nigdy nie będzie funkcją zabawy. Celem zabawy pozostaje sama zabawa” (Caillois 1997, s. 144).

Nabywanie wiedzy o świecie fizycznym i społecznym przez dziecko w interakcjach polega na używaniu złożonych symboli językowych, a to umożliwia mu rozwijanie umiejętności poznawczych i chociaż „język co prawda nie tworzy nowych procesów poznawczych z niczego, ale gdy dzieci uczestniczą w interakcjach z innymi, przyjmując ich punkt widzenia i konwencje komunikacyjne, powstają nowe formy reprezentacji poznawczych” (Tomassello 2002, s. 282). Udział w interakcjach zabawowych pozwala zatem otrzymywać dziecku informacje, instrukcje i wiedzę od innych.

Zabawa i poznawanie rzeczywistości

Zabawa stanowi ważny czynnik w społecznym środowisku uczenia się dzieci (Johnson, Christie, Yawkey 1999, s. 314; Brzezińska 1985). Wyniki badań wskazują, że zabawa ma istotne znaczenie dla przebiegu procesu edukacji. Udział w zabawie umożliwia dziecku poznawanie i rozwijanie struktur poznawczych. Interakcje podejmowane w zabawie umożliwiają dziecku dokonywanie obserwacji tego, co dzieje się w jego otoczeniu społecznym, dokonywania refleksji, formułowania pytań i udzielania odpowiedzi, a w konsekwencji sprawdzania prawomocności własnych odkryć. Małe dziecko uczy się według „własnego programu”, a w okresie kiedy zabawa jest aktywnością dominującą, przechodzi ono stopniowo od uczenia się spontanicznego do relatywnego. Udział w interakcjach zabawowych pozwala dziecku:

- otrzymywać instrukcje, instruować i uczyć się od innych
- poznawać zdanie, opinie, poglądy innych, konfrontować je ze swoimi poglądami
- poznawać zdanie innych na temat własnych poglądów
- doświadczać złożonych form kategoryzacji, analogii, przyczynowości
- wyrażać wielopłaszczyznową ekspresję siebie.

Aktywność zabawowa jest więc ważnym czynnikiem rozwijania struktur poznawczych dziecka. Dzięki podejmowanym w zabawie interakcjom, dziecko zdobywa nowe informacje, które włącza do posiadanej już wiedzy, a dzięki temu może konfrontować swoje poglądy z innymi i poznawać zdanie innych na temat własnych poglądów. W zabawie, która jest określana jako

droga do rozwoju abstrakcyjnego myślenia, dziecko uczy się odróżniać świat fikcji występujący w zabawie od świata realnego oraz odkrywa, że pewne prawa rządzące tymi światami się różnią. Dzięki wyobraźni tworzy sytuację na niby, co pozwala mu na zdystansowanie się do rzeczywistości.

Zabawa a kontakty społeczne dziecka

Wzory zachowań, pojawiające się podczas nawiązywania kontaktów z rówieśnikami w zabawie, odgrywają istotną rolę w uspołecznianiu dzieci. Podczas zabawy z rówieśnikami dziecko nabywa i rozwija umiejętności społeczne, a więc wspólna zabawa jest stymulatorem rozwoju, który jest „różnicą między aktualnym poziomem rozwoju, określonym przez zdolność do samodzielnego rozwiązania danego problemu a poziomem najbliższego rozwoju, określonym przez możliwość rozwiązania problemu pod kierunkiem dorosłego lub wspólnie z lepiej radzącym sobie rówieśnikiem. Typowe formy zabaw organizowanych wspólnie z innymi pozwalają tworzyć strefę dla wielu nowych umiejętności” (Stefańska-Klar 2006, s. 149) nabywanych przez dziecko w trakcie zabawy.

Według Marii Przetaczniak-Gierowskiej „zabawa w grupie uczy zasad współżycia społecznego oraz postaw empatii i życzliwości” (1993, s. 48). Nauczenie się akceptowania i przestrzegania zasad i norm obowiązujących w grupie zabawowej, umożliwia stosowanie ich w innych sytuacjach społecznych. W zabawie dziecko dodatkowo uczy się formułować, proponować, modyfikować zasady, które proponuje innym uczestnikom zabawy. Zaakceptowane przez inne dzieci zasady, pozwalają nie tylko zorganizować, ale i urozmaicić zabawy. W konsekwencji, wkraczając w okres relatywizmu moralnego, dzieci nabywają w ten sposób przekonanie, że reguły to określone umowy stworzone w celu nawiązywania kontaktów z innymi. W ten sposób uczą się je akceptować i dostosowywać swoją aktywność do wymogów wspólnej zabawy. Samo przestrzeganie tych reguł jest „bardziej rozumiane jako współdziałanie, niż jako tylko przestrzeganie przepisów” (Debesse 1996, s. 86) narzuconych w kontaktach społecznych. W relacjach z rówieśnikami w trakcie zabawy występuje zatem wiele sytuacji i procesów wpływających na socjalizację dziecka, do których można zaliczyć:

- przyjmowanie i pełnienie ról akceptowanych przez innych
- uczenie się zachowań i postaw, które są aprobowane społecznie
- uczenie się wzajemne swoich zachowań, wywoływanie, modyfikowanie i przewidywanie ich, a także wpływanie na nie
- rozwijanie właściwego stosunku do innych

- poznawanie własnych i cudzych potrzeb
- odkrywanie, jakie działania/ zachowania są dla innych źródłem przyjemności, a jakie przykrości.

W zabawie, w atmosferze współdziałania dziecko oducza się zatem egocentryzmu i egoizmu, uczy się akceptować i przyjmować opinie innych osób na temat własnej osoby, swojej aktywności, a także uczy się odpowiedzialności za własne i wspólne działania. Jak wskazuje M. Przetacznik-Gierowska „zabawa w grupie rozwija społeczne motywy działania dzieci, uspołecznia i dyscyplinuje je” (Przetacznik-Gierowska 1993, s. 44).

Zabawa jest także tą formą aktywności dziecka, w której może ono czuć się bezpiecznie i rozładowywać napięcia emocjonalne. Z tego powodu zabawa, szczególnie spontaniczna, ma walory terapeutyczne. Prowadzi ona do względnej równowagi w zachowaniach dziecka ze światem zewnętrznym i tym samym powoduje zaspakajanie potrzeb i oczekiwań dziecka. W bezpiecznej sytuacji zabawowej dziecko może nie tylko ujawniać zachowania nieakceptowane społecznie, ale i doświadczyć niepowodzenia w działaniu, a w ten sposób sprawdzić sytuacje problemowe, aby związane z odgrywaną rolą społeczną regulować sytuacje według własnych stanów emocjonalnych. Poprzez doświadczenia własne dziecko uczy się też rozumieć uczucia innych.

Zabawa daje także dziecku sposobność uzupełniania rzeczywistości przez fikcję, np. dziecko może wcielać się w rolę osoby bogatej, nie będąc nią w rzeczywistości i ujawniać różnorodne przeżycia doświadczane realnie (Czuba 1995).

Zabawa a postawa twórcza

Zabawa, jako szczególna forma aktywności, daje dziecku możliwość wielopłaszczyznowej ekspresji samego siebie. Im bardziej zróżnicowane materialne i społeczne środowisko uczenia się dziecka, im większa jest możliwość swobodnego działania, im więcej doświadczeń dziecko może zdobyć, tym zabawa jest bogatsza i sprzyja powstaniu postawy, którą Abraham Maslow określił jako „pierwotną postawę twórczą”. Obejmuje ona takie cechy osobowości jak: wrażliwość, pomysłowość, wielokierunkowość myślenia, oryginalność, fantazję i stanowi konieczny etap w rozwoju tego, co określane jest jako „prawdziwa twórczość”. Przejawia się ona dążeniem do odkrywania rezultatów końcowych podejmowanych działań, co wymaga rozwinięcia uzdolnień pozwalających przewidzieć przyszłość.

W stymulowaniu przez dorosłych, rodziców i nauczycieli, twórczej aktywności dziecka, istotne jest zatem tworzenie warunków do powstania

pierwotnej postawy twórczej, której przejawem u dziecka jest: ciekawość, chłonność, gotowość do formułowania pytań i udzielania na nie samodzielnych odpowiedzi. Twórczość dziecka polega na tym, że podejmowane są próby „naginania” rzeczywistości do jego potrzeb. Ważnym elementem zabawy jest też ekspresja siebie pozwalająca okazywać radość towarzyszącą wszystkim działaniom, które charakteryzuje poszukiwanie, poznawanie i eksperymentowanie sytuacjami. Należy zauważyć, że z punktu widzenia postawy twórczej źródłem aktywności dziecka powinna być jego ciekawość i wewnętrzna motywacja do działania, a nie zewnętrzne kierowanie podejmowaną przez dziecko aktywnością zabawową. Istotną rolę w tym procesie odgrywa nauczyciel, który organizuje zabawowe środowisko społeczne dziecka, w którym może ono działać, przeżywać, doświadczać, zapamiętać i komunikować się z innymi. Od nauczyciela zależy także, w jakim stopniu aktywność podejmowana przez dziecko będzie spontaniczna, samodzielna, zróżnicowana i w jakim towarzyszyć jej będzie dziecięce odczuwanie sukcesu. Warto podkreślić, że im bardziej aktywność dziecka będą charakteryzować wymienione cechy, tym bardziej będzie ją można nazwać aktywnością twórczą. Od postawy nauczyciela wobec dziecięcej aktywności zależeć będzie również to czy dziecko będzie odczuwać subiektywny sens działań i czy będzie je lubić. Nauczyciel powinien mieć zatem świadomość, że kontrola i stosowanie w zabawie presji, może znacznie ograniczać wyobraźnię, stresować i niszczyć gotowość dziecka do podejmowania działań twórczych.

Aby nauczyciel mógł się stać inspiratorem twórczej aktywności dziecka, aby rozwinąć u dziecka twórczą postawę, sam musi być otwarty na potrzeby dzieci autentycznych w podejmowanych działaniach. Powinien stanowić dla dzieci wzór do naśladowania, który będzie inspiracją do podejmowania przez dziecko zachowań spontanicznych. Warto jednak podkreślić, że dopiero aktywność samego dziecka prowadzić może do ustrukturalizowania tych działań i utrwalenia postawy twórczej. Ujawnieniu się własnej aktywności twórczej, a w konsekwencji twórczej postawy dziecka wobec rzeczywistości sprzyjać będzie:

- umożliwianie dziecku bogatych, różnorodnych doświadczeń
- stawianie otwartych, dających różne możliwości rozwiązania, zadań
- tworzenie atmosfery akceptacji i zaufania
- rozumienie potrzeb dziecka
- umożliwianie swobody działania
- prowadzenie rozmów z dzieckiem i dzielenie się z nim swoimi doświadczeniami, przeżyciami
- brak negatywnego oceniania oraz częste nagradzanie.

Istotą takiego traktowania dziecka jest ujmowanie jego działań nie tylko instrumentalnie, ale jako drogi do osiągnięcia celu pedagogicznego. Aktywność dzieci w zabawie przybiera różne formy, które są zależne od ich zainteresowań, stanów emocjonalnych i wyobrażeń. Samodzielne kreowanie sytuacji zabawowej przez dzieci dodatkowo intensyfikuje ich inicjatywę. Brak takich możliwości może wywołać u dziecka bierność w podejmowaniu decyzji, oczekiwanie gotowych rozwiązań. Jak wskazuje Maria Tyszkowa, „aby pomagać dziecku stawać się człowiekiem trzeba mu stworzyć warunki do aktywnej i twórczej zabawy” (Tyszkowa 1990).

Podsumowanie

Dziecięca zabawa stanowi nieodłączny element sensoryczno-motorycznego, operacyjnego, emocjonalnego, wyobraźniowego, twórczego i społecznego rozwoju dziecka. Generalizując, zabawa jest atrybutywną właściwością natury ludzkiej, istotną i ściśle powiązaną z nią cechą. Człowiek i zabawa stanowią jedność, a w przypadku dziecka – jedność kreatywną, co oznacza, że dziecko dobrowolnie i z naturalnych skłonności podejmuje zabawę, a z kolei zabawa w istotnym stopniu wpływa na kształt jego osobowości. Mając na uwadze złożoność i wieloaspektowość zabawy można nie tylko stwierdzić, że stanowi ona potrzebę i konieczność w rozwoju dziecka, ale także należy postulować jej wykorzystanie w różnych sferach działalności socjalizacyjnej. Udział pierwiastka ludycznego w wielu obszarach aktywności dziecka powinien być powszechny i traktowany jako bezwzględnie konieczny warunek powstawania tożsamości indywidualnej i społecznej.

Beata Sufa

Fun-the need and necessity in child's development

The aim of this article is to present how important or even essential fun is for the comprehensive development of the child, which is one of the basic forms of its activity. In the first part of this article, based on the analysis of literature, it will be discussed the essence, functions and the importance of play. Later the publication presents the importance of play for several important areas: the development of language, social interaction, cognitive structures

and attitudes of creative children in elementary education. The Article also includes the analysis of the social role of the teacher, whose actions inspire and active participation in the play are an important factor in gaining the child's knowledge and develop original creative attitude.

BIBLIOGRAFIA:

Birch Ann, Malim Tony, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, tł. Anna Tatarkiewicz, Magdalena Żurowska, PWN, Warszawa 1998.

Brzezińska Anna, *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, pod red. Anny Brzezińskiej, Marii Burtowy, Wydawnictwo UAM, Poznań 1985.

Czuba Tomasz, *Proces bawienia się i jego właściwości terapeutyczne*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, pod red. Anny Brzezińskiej, Grzegorza Lutomskiego, Tomasz Czuby, Zysk i Spółka, Poznań 1995, s. 232-269.

Czaja-Chudyba Iwona, *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.

Debesse Maurice, *Etapy wychowania*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.

Elkonin Daniel Borysowicz, *Psychologia zabawy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.

Garbula-Orzechowska Joanna, *Zabawy a rozwój języka dziecka, Studia i Materiały*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1992.

Grochowalska Magdalena, *O społecznym środowisku uczenia się języka, czyli dlaczego dzieci potrzebują zabawy*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, red. Ewa Ogrodzka-Mazur, Urszula Szuścik, Małgorzata Zalewska-Bujak, T. 2, Impuls, Kraków 2012, s. 121-132.

Hurlock Elżbieta B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.

Huizinga Johan, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tł. Maria Kurecka i Witold Wirpsz, Czytelnik, Warszawa 1985 (1998).

Jansson Tove, *Bezpieczeństwo i strach w książkach dla dzieci*, „Literatura na Świecie”, nr 6, 1978, s. 6-9.

Johnson Ewald James, Christie J. E., Yawkey T. D., *Play and early childhood development*, Longman, New York 1999.

- Kozielecki Józef, *Transgresja i kultura*, Żak, Warszawa 2002.
- Miller Stephen Nachmanovitch, *The playful, the crazy and the nature of preference*, *Rice University Studies*, 1974, s. 31-51.
- Muchacka Bożena, *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, WN WSP, Kraków 1999.
- Muchacka Bożena, *Strategia wspierania strukturyzacji wiedzy dzieci w sytuacjach edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Piaget Jean, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.
- Piaget Jean, *Mowa i myślenie u dziecka*, tł. J. Kołodzka, PWN, Warszawa 1992.
- Piszczyk Maria, *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę*, CMPPP MEN, Warszawa 1997.
- Przetacznik-Gierowska Maria, *Świat dziecka. Aktywność – poznanie-środowisko. Skrypt z psychologii rozwojowej*, Wydawnictwa UJ, Kraków 1993.
- Schaffer Robert H., *Przyswajanie zasad dialogu*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Anna Brzezińska, Grzegorz Lutomski, Tomasz Czuba, Zysk i S-ka, Warszawa 1995, s. 89-123.
- Sęk Helena, *Spółeczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 1998.
- Smith Perry K., *Rozwój społeczny*, [w:] *Psychologia rozwojowa*, red. Peter E. Bryant, Andrew M. Colman, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Stefańska-Klar Renata, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. Barbara Harwas-Napierała, Janusz Trempała, PWN, Warszawa 2006.
- Sutton-Smith Brian, *Play and the learning*, Gardner Press, New York 1979.
- Szuman Stefan, *Dzieła wybrane*, t. 1. *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, WSiP, Warszawa 1985.
- Tomassello Michael, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tł. J. Rączaszek, PIW, Warszawa 2002.
- Tyszkowa Maria, *Rola zabawy tematycznej w rozwoju psychiki dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 2-3 (1990).
- Tyszkowa Maria, *Zabawa dziecka: symbolizacja, poznanie, autokomunikacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 3/4 (1988), s. 47-62.
- Wygotski Lew Siemionowicz, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

Zabawy rozwijające kreatywność

*Zofia Okraj**

Jedną z najważniejszych funkcji zabaw jest wspieranie rozwoju poznawczego dzieci (vide: Bornstein i O'Reilly 1993; Piaget 1962). W tym obszarze istotne znaczenie mają zabawy sprzyjające rozwojowi kreatywności dziecka. Celem niniejszego opracowania jest nakreślenie specyfiki oraz zaprezentowanie przykładów zabaw sprzyjających rozwijaniu poznawczych i osobowościowych aspektów kreatywności dziecka w perspektywie jednej z najbardziej znaczących w pedagogice twórczości-teorii Joy'a P. Guilforda, którą łączyć będę z tezami składającymi się na teorię zabawy Wincentego Okonia.

Celem artykułu jest zaprezentowanie specyfiki, właściwości oraz przykładów zabaw rozwijających poznawcze (płynność, giętkość, oryginalność myślenia) i osobowościowe składniki kreatywności (otwartość, niezależność, wytrwałość). Jako tło teoretyczne dla treści opracowania przyjęto teorię zabawy W. Okonia oraz teorię twórczości J. P. Guilforda, który wyróżnił i opisał dwa typy myślenia: konwergencyjne i dywergencyjne – związane z generowaniem wielu, różnych, także oryginalnych pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów, co stanowi istotę kreatywności a zarazem treść i wyróżnik zabaw proponowanych w opracowaniu. Zabawy stymulujące kreatywność dzieci bazują na ich pomysłowości, są dalekie od schematów, naśladowania a także konieczności przypominania sobie właściwych odpowiedzi czy też sposobów zachowania. Dają dzieciom przestrzeń do własnej inwencji i samodzielnego projektowania działań.

* **Zofia Okraj**, pedagog, doktor, pracuje w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zainteresowania badawcze: psychodydaktyka twórczości, stymulowanie twórczego myślenia uczniów/ studentów, kreatywność/twórcze działania transgresyjne nauczycieli akademickich.

Kreatywność, twórczość – ustalenia terminologiczne

Przedstawienie istoty, wyróżników oraz przykładów zabaw rozwijających kreatywność wymaga najpierw uściślenia znaczeń dla przywoływanych w tekście pojęć. Jest to istotne również ze względu na konieczność oddzielenia rzetelnej wiedzy naukowej od obiegowych opinii na temat związków między zabawą a kreatywnością.

Termin kreatywność pojawia się współcześnie coraz częściej w obszarze rozważań na temat wychowania i kształcenia. Oczekuje się, że kreatywni nauczyciele będą rozwijać kreatywność uczniów, a kreatywni pracownicy własną pomysłowością rozwiążą różnego rodzaju problemy. Wraz ze wzrostem zapotrzebowania na kreatywność ludzką w wielu sferach ludzkiego funkcjonowania rośnie także liczba stereotypów wokół interesującego nas zagadnienia. Powstają „kreatywne” z nazwy: przedszkola, żłobki, bawialnie dla dzieci itp. W sklepach znaleźć można stoiska z „kreatywnymi” zabawkami, które – w założeniach i zapewnieniach producentów i sprzedawców gwarantują stymulowanie kreatywności dzieci. Niestety naukowa analiza zarówno założeń statutowych różnych instytucji jak i przedmiotów-zabawek opatrzonych wspólną nazwą „kreatywne” nie pozostawia wątpliwości, iż termin ten w wielu przypadkach jest nadużywany, nieprawidłowo stosowany i wykorzystywany w celach marketingowych dla pozyskania klientów i zwiększenia sprzedaży różnego rodzaju usług (kursy) jak i przedmiotów (zabawki, gry itp.). Co więcej w niektórych przypadkach to, co z nazwy „kreatywne” w praktyce nie dopuszcza możliwości przejawiania własnej inwencji, pomysłowości i rozwiązań „spoza klucza” ustalonego przez producenta zabawki. Jak piszą Denise Ch. Weston i Mark S. Weston „niektóre z supernowoczesnych zabawek i programów komputerowych robią za dzieci za dużo. Podają gotowe odpowiedzi i wykonują całą pracę, nie zostawiając młodym użytkownikom nic, z czym mogliby się zmierzyć” (1998, s. 296). Czym zatem jest kreatywność i jak odróżnić ją od zjawisk, które nie mają z tym fenomenem nic wspólnego?

Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Macieja Karwowskiego: kreatywność to odnoszący się wyłącznie do ludzi a nie do rzeczy „zespół cech dynamicznie powiązanych i wzajemnie współzależnych. (...) Kognitywna składowa kreatywności to zdolności twórcze. Z kolei główne składowe charakterologiczne kreatywności to: otwartość, niezależność i wytrwałość” (Karwowski 2010, s. 14-16). Na zdolności twórcze człowieka składają się między innymi: płynność, giętkość i oryginalność myślenia (vide: Guilford

1978, s. 278; Nęcka 2001, s. 27-29; Fisher 1999, s. 58). Wymienione cechy myślenia znajdą szersze omówienie w dalszej części tekstu. Zgodnie z przytoczoną definicją, kreatywność dotyczy tylko ludzi a nie rzeczy, w związku z czym możemy mówić o kreatywnej osobie (uczeń, nauczyciel, krawiec itp.), ale nie ma jednak kreatywnych rzeczy (kubek, gra, klocki, kolorowanki) ani usług/ czynności (kurs, opieka nad dziećmi itp.). Wymienione przedmioty i działania są wynikami/ wytworami ludzkiej kreatywności.

Tezę tę rozwija Krzysztof J. Szmidt przekonują, iż:

„Kreatywność jest w miarę ogólną właściwością człowieka, choć może się różnie przejawiać w różnych dziedzinach. Ktoś kreatywny w dziedzinie literatury czy w ogóle w posługiwaniu się słowem, nie musi być taki w dziedzinie marketingu lub sztuki kulinarnej. Istotą kreatywności jest pomysłowość czy – jak ją dzisiaj określają psychologowie twórczości – ideacja. Ideacja to zdolność do wymyślania wielu pomysłów rozwiązania problemów otwartych, która u człowieka kreatywnego może się przejawiać na wysokim poziomie w różnorodnych dziedzinach aktywności, ale może też dochodzić do głosu najwyraźniej w jednej dziedzinie, na przykład tylko w biochemii lub tylko w krawiectwie” (Szmidt 2015, s. 20-21). A zatem zgodnie z przedstawionym tropem definicyjnym należy podkreślić – iż nie ma kreatywnych zabaw ani zabawek. Są zabawy i zabawki, które mogą sprzyjać rozwijaniu różnych aspektów kreatywności dzieci.

Analiza zakresu treściowego terminu *kreatywność* rodzi pytania o jej relacje – w tym różnice i analogie – w odniesieniu do twórczości. W tym obszarze również napotkać można wiele niejasności wynikających z braku wyczerpujących ustaleń definicyjnych oraz zakorzenienia się błędnych przekonań w społecznym pojmowaniu tych zjawisk. Aby poznać i zrozumieć różnice między twórczością a kreatywnością warto odwołać się do teorii czterech aspektów twórczości, zgodnie z którą mówi się o twórczym: procesie (sekwencja czynności prowadzących do osiągnięcia twórczego rezultatu; osobie (w kontekście cech i wyróżników osobowości); produkcie (idea, pomysł, projekt, wynalazek itp.) oraz środowisku (w aspekcie czynników sprzyjających twórczości i hamujących ją), (vide: Nęcka 2001, s. 14).

Uzupełnieniem rozważań nad specyfiką kreatywności i jej relacjami z twórczością jest wypowiedź Krzysztofa J. Szmidta, który pisze: „kreatywność to nie jakaś swoista przed-twórczość, prawie-twórczość czy quasi-twórczość, jak chcą niektórzy teoretycy. (...) Kreatywność nie jest jakimś stopniem wstępnym do twórczości, jakąś wczesną inicjacją do twórczości dojrzalej czy

wybitnej. Kreatywnym nazwiemy zarówno twórcę wybitnego, który tworzy unikatowe w skali światowej dzieła sztuki, teorie naukowe czy wynalazki, jak i twórcę codziennego, który tworzy unikatowe pomysły w skali rodziny, grupy zawodowej czy sąsiedzkiej. W tym znaczeniu mówienie o «kreatywności bez twórczości» uważam za semantyczny i pojęciowy dziwoląg – to tak, jakby mówić o pracowitości bez pracy czy dzielności bez odwagi. Twórczość – obojętnie czy codzienna, czy wybitna – jest istotą, rdzeniem kreatywności. Nie ma kreatywności bez twórczości” (Szmidt 2015, s. 21).

Poczynione rozważania warto odnieść do teorii zabawy. Wincenty Okoń tak definiuje twórczość dzieci: „to wielostronna działalność (...), której owocem są nowe i oryginalne wytwory w obrębie poznania, sztuki i techniki; może nią być rozwiązanie problemu poznawczego lub organizacyjnego, ułożenie wiersza, skomponowanie piosenki, malowanie obrazu czy wykonanie ciekawego urządzenia technicznego” (Okoń 1987, s. 19-20). W przytoczonej definicji uwypuklone zostały dwie właściwości twórczych wytworów: nowość i oryginalność. Należy podkreślić, iż termin „nowy” może przybierać różne warianty i oznaczać:

- 1) nieistniejący nigdy przedtem;
- 2) wynikający z modyfikacji i przekształcenia myśli, działań i przedmiotów istniejących wcześniej;
- 3) zaktualizowany współcześnie dawny wytwór np. pomysł, przedmiot, działanie (Stróżewski, 1983, s. 52).

W przypadku działań dzieci i młodzieży częściej mamy do czynienia z nowością subiektywną (coś jest „nowe” tylko dla autora danego pomysłu) niż obiektywną („nowe” – jako pionierskie/ odkrywcze dla zbiorowości społecznych i kultury). Z kolei oryginalny to znaczy: rzadki, nietypowy, niestereotypowy, oparty na odległych skojarzeniach itp. (vide: Popek 2001, s. 22).

Jako przykład twórczego działania Wincenty Okoń wymienia w definicji rozwiązywanie przez dziecko problemu. Taka perspektywa twórczości jest typowa dla podejścia kognitywistycznego i psychologii eksperymentalnej, gdzie twórczość traktuje się jako proces rozwiązywania problemów, a twórcze myślenie jako środek prowadzący do tego celu (ibidem, s. 15). Problemowy wymiar zabaw rozwijających kreatywność propagują również Denis Ch. Weston i Mark S. Weston (1998, s. 274-275).

Teoria Joy’a P. Guilforda a rozwijanie kreatywności przez zabawę

Przykładem teorii rozwijającej się w ramach wspomnianego paradygmatu eksperymentalnego jest model twórczości zaproponowany przez Joy’a P. Guilforda, który jako pierwszy badał i opisywał zdolności twórcze związane z wytwarzaniem pomysłów. Niezwykle istotne dla kilkudziesięciu już lat badań nad twórczością okazało się wyróżnienie przez J. P. Guilforda myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego. Pierwszy rodzaj myślenia sprowadza się do wytwarzania licznych pomysłów w odpowiedzi na problem natury otwartej. Z kolei myślenie konwergencyjne jest typowe dla rozwiązywania problemów zamkniętych (algorytmicznych), a polega na poszukiwaniu jednego poprawnego rozwiązania (Nęcka 2001, s. 26). W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że myślenie dywergencyjne jest „istotą myślenia twórczego” (Szmidt 2005, s. 33; Nęcka 2005, s. 45). Należy jednak dodać, iż w procesie twórczym potrzebne jest zarówno myślenie dywergencyjne, dzięki któremu generowane są liczne pomysły, jak i konwergencyjne – niezbędne do ich wartościowania. W tyglu generowanych pomysłów mogą bowiem pojawić się zarówno te cenne, oryginalne i skuteczne, jak i „pseudo lub quasi kreatywne”, niemożliwe do zastosowania w praktyce, a więc bezużyteczne. W ich ocenie przydatne okazują się właśnie umiejętności wynikające z myślenia konwergencyjnego (Cromptley 2006, s. 391-404). Na myślenie dywergencyjne składa się kilka charakterystycznych zdolności, do których zalicza się głównie: płynność, giętkość oraz oryginalność myślenia – stanowiące jednocześnie poznawcze składniki kreatywności. Opis specyfiki poszczególnych zdolności poznawczych typowych dla myślenia dywergencyjnego wraz z wykazem wskaźników tych zdolności zawierają treści w tabeli 1.

Na podstawie poczynionych dotychczas uściśleń terminologicznych oraz przedstawionych założeń teorii J. P. Guilforda można stwierdzić, że zabawy sprzyjają rozwijaniu zdolności poznawczych, składających się na kreatywność jeśli wiążą się z aktywnym poszukiwaniem przez dziecko wielu i także oryginalnych odpowiedzi na różnego rodzaju pytania stanowiące treść zadań problemów do rozwiązania przez dziecko. Przedstawiona konkluzja wymaga jednak dalszych uzasadnień teoretycznych oraz poszukiwania egzemplifikacji tej teorii w praktyce.

Tabela 1. Główne zdolności myślenia dywergencyjnego

CECHA MYŚLENIA	RODZAJE	ISTOTA	WSKAŹNIKI
Płynność myślenia	Słowna	Zdolność szybkiego podawania słów, spełniających specjalne postulaty formalne, np. zaczynające się na daną literę.	Liczba słów wygenerowanych zgodnie z podanym kryterium w określonym czasie.
	Skojarzeniowa	Zdolność szybkiego podawania słów, które spełniają pewne wymagania treściowe np. są synonimami danego wyrazu, skojarzeniami z określonym wyrazem itp.	Liczba słów/ skojarzeń wygenerowanych zgodnie z podanym kryterium w określonym czasie.
	Ekspresyjna	Zdolność szybkiego konstruowania wypowiedzi z kilku elementów.	Liczba „konstrukcji” utworzonych w określonym czasie.
	Ideacyjna	Zdolność szybkiego wytwarzania idei, pomysłów w sytuacji umożliwiającej liczne odpowiedzi i wielokierunkowe poszukiwania (problemy otwarte).	Liczba pomysłów wygenerowanych w określonym czasie.
Giętkość myślenia (spontaniczna- „niewymuszona” zmiana kierunku myślenia)	Semantyczna spontaniczna	Zdolność generowania zróżnicowanych jakościowo pomysłów w sytuacji dopuszczającej wiele rozwiązań.	Liczba kategorii/ klas, do których można zaliczyć wygenerowane pomysły.
	Figuralna giętkość spontaniczna;	Zdolność do szybkiej zmiany sposobu spostrzegania figur.	Liczba wygenerowanych wariantów spostrzegania obiektów.
Giętkość myślenia (adaptacyjna- związana z przystosowywaniem się do warunków zadania/sytuacji życiowej)	Figuralna giętkość adaptacyjna	Zdolność wykrywania w rysunkach ukrytych figur.	Liczba wykrytych figur w rysunkach.
	Symboliczna giętkość adaptacyjna	Zdolność dokonywania zmian struktury materiału symbolicznego (obejmującego znaki rysunkowe o umownym znaczeniu).	Liczba dokonanych kombinacji obrazkowych.
Oryginalność myślenia	-	Zdolność do wytwarzania pomysłów nietypowych, niestereotypowych, niezwykłych, niepowtarzalnych.	1) Wskaźnik frekwencyjny, zgodnie z którym pomysł uznaje się za oryginalny, jeśli pojawił się tylko u określonej liczby osób badanych np. tylko u jednej osoby. 2) oceny „sędziów kompetentnych”

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Joy’a P. Guilforda 1978; Andrzeja Strzałeckiego 2003, Doroty Ciechanowskiej 2007.

Zgodnie z тезami składającymi się na teorię zabaw i gier zaproponowaną przez Wincentego Okonia:

1. Zabawy i gry to działania wykonywane dla przyjemności, którą na ogół sprawiają.

2. Zabawy i gry to działania umożliwiające realizację tych tendencji jednostki, których nie może ona realizować w zwykłej rzeczywistości, co daje możliwość odwoływania się do wyobraźni i fikcji.

3. Zabawy i gry to działania czerpiące swą treść z życia społecznego.

4. Zabawa jest działalnością o charakterze twórczym. Dzieci nie są jeszcze przygotowane do tego, aby tworzyć cokolwiek w świecie realnym, wobec tego swoje działania twórcze realizują w świecie wyobraźni. W świecie tym zabawa może stać się polem dla poczynąń twórczych (Okon 1986, s. 35-40).

Zabawy rozwijające kreatywność – przy uwzględnieniu określonych uwarunkowań wynikających z teorii pedagogiki twórczości – mają szansę spełniać wszystkie wymienione właściwości – typowe dla ogólnie pojmowanych zabaw.

Dla wywołania i wzmacniania poczucia przyjemności z uczestnictwa w zabawach rozwijających kreatywność warto aranżować je zgodnie z zasadą ludyczności. Należy ona do kanonu psychoddydaktycznych zasad pomocy w tworzeniu – przydatnych przy organizowaniu różnego rodzaju zajęć stymulujących twórcze myślenie (zabawy, gry, konkursy itp.). Jej treść nawiązuje do tezy mówiącej o ścisłym związku między humorem a twórczością (K. J. Szmidt 2003, s. 102). W praktyce oznacza to odwoływanie się do żartów, anegdot, pozwalanie dzieciom na śmiech podczas zabawy, dbanie o dobrą atmosferę wśród jej uczestników. Okazuje się, iż „stymulowanie i rozwijanie twórczego myślenia przebiega łatwiej (...) w środowisku cechującym się tolerancją, życzliwością i otwartością” (Pufal-Struzik 1996, s. 150). Ponadto „nastrój ludyczny pozwala uwolnić się od napięcia, które często towarzyszy dziecięcym działaniom, może także przyczynić się do osłabienia przejawów agresji i rywalizacji” (Szmidt 2003, s. 103).

Odczuwana przez dzieci przyjemność z uczestnictwa w zabawach rozwijających kreatywność wiąże się z tzw. autonomiczną motywacją poznawczą, co oznacza, że dziecko chętnie bierze udział w zabawie ze względu na odczuwaną radość i satysfakcję wynikającą z wygenerowania ciekawego pomysłu, pokonania trudności, rozwiązania problemu itp. a nie ze względu na obietnicę uzyskania jakiejś nagrody (vide: Szmidt 2003, s.105-107).

Zabawy rozwijające kreatywność wiążą się ściśle z odwoływaniem się do dziecięcej wyobraźni. Ma to miejsce zarówno podczas narracyjnego wprowadzania dzieci w sytuację problemową, dla której będą szukały rozwiązań,

jak i w czasie generowania pomysłów, gdy trzeba sobie wyobrazić np. „Co by było gdyby...” lub „Do czego można to zastosować?”) – (vide: D. Chapman 1998, s. 296-297).

Zabawy i gry rozwijające kreatywność mogą a nawet powinny czerpać swoje treści z życia, którego doświadczają ich uczestnicy. Poszukiwanie w zabawach pomysłów na rozwiązanie problemów pojawiających się w rodzinie, w grupie rówieśniczej, w szkole itp. daje dzieciom – oprócz przyjemności płynącej z dzielenia się pomysłami – także poczucie, że kreatywność może pomagać w życiu codziennym, przyczyniając się do jego ulepszenia poprzez rozwiązywanie różnego rodzaju trudnych dla nich spraw (ibidem, s. 287-289).

Okazuje się jednak, że nie wszystkie problemy pobudzają zdolności myślenia składające się na kreatywność. Skutecznemu ich pobudzaniu sprzyjają problemy: otwarte, dywergencyjne, czyli dopuszczające „wiele rozmaitych rozwiązań, które mogą być bardziej lub mniej wartościowe teoretycznie i praktycznie” (Kozielecki 1997, s. 93). One to „stymulują zarówno płynność jak i giętkość myślenia, stanowią również dobrą podstawę do działań pobudzających wiele innych istotnych operacji myślenia twórczego takich jak: kojarzenie, metaforyzowanie, abstrahowanie itd.” (ibidem). Ponadto prokreatywne zadania „nie mogą być ani zbyt trudne, gdyż te stają się przyczyną lęku, ani zbyt łatwe, ponieważ powodują znudzenie ćwiczących lub uczących się osób” (Szmidt 2005, s. 107). Działania twórcze przebiegają zaś poza nudą i lękiem (vide: Kozielecki 2007).

Ważnym czynnikiem zachęcającym dzieci do udziału w zabawach werbalnych i ruchowych stymulujących kreatywność jest poczucie wolności. Polega ono na tym, że dzieci mogą powiedzieć lub zrobić to, co naprawdę myślą czy chcą. Równie ważnym jest poczucie bezpieczeństwa, które wiąże się z tym, że za ujawnienie pomysłów czy opinii nie grożą mi żadne sankcje (vide: Grochulska 2005).

Przykłady zabaw stymulujących kreatywność

Biorąc pod uwagę przeanalizowane tezy płynące z teorii twórczości J. P. Guilforda oraz teorii zabaw W. Okonia, można zaprojektować przykłady zabaw z dziećmi sprzyjających stymulowaniu poznawczych i osobowościowych aspektów kreatywności. Cechą wspólną i charakterystyczną dla proponowanych zabaw jest generowanie pomysłów zgodnie z przedstawioną instrukcją oraz w określonym z góry, krótkim czasie – ok. 2-3 minuty. Zabieg ten stosuje się również podczas Testów Zdolności Twórczych do szacowania poziomu płynności, giętkości i oryginalności myślenia, bazujących na teorii

J. P. Guilforda (Okraj 2013, s. 187-192).

Tabela 2. Przykłady zabaw stymulujących zdolności poznawcze typowe dla kreatywności

POZNAWCZE KOMPONENTY KREATYWNOŚCI	PRZYKŁADY ZABAW STYMULUJĄCYCH ROZWÓJ ZDOLNOŚCI (czas trwania jednej zabawy: 2-3 minuty odmierzone za pomocą stopera/ klepsydry)
Płynność słowna	- podaj jak najwięcej słów zaczynających się na literę „o” - wymień jak najwięcej wyrazów rozpoczynających się na sylabę „pa” - wymyśl jak najwięcej słów kończących się na sylabę „da”
Płynność skojarzeniowa	- znajdź synonimy do wyrazów: zamek, dom, opinia itp. - dokończ zwroty: „biały jak...”, „wysoki jak...”, „ciemny jak...” - w odniesieniu do przedmiotu przykrytego np. kocem: dokończ zdanie: „Ten kształt przypomina mi ...”.
Ideacyjna	- wymień jak najwięcej zastosowań cegły (oprócz celów budowlanych) - do czego (poza chodzeniem) można wykorzystać but? - jak można wykorzystać starą książkę w twardej oprawce?
Semantyczna giętkość spontaniczna	- do czego można wykorzystać pustą plastikową butelkę (mając możliwość cięcia, zginięcia jej itp.)? - zabawa ruchowa: umieszczamy „cel”, np. klocek/ auto w zasięgu wzroku dziecka. Jego zadaniem jest wymyślenie jak największej ilości różnych możliwych dróg dojścia do celu.
Figuralna giętkość spontaniczna	- dzieci otrzymują kartkę z narysowanym kołem, trójkątem, kreską itp. Ich zadaniem jest dorysowanie dalszej części obrazka.
Figuralna giętkość adaptacyjna	- dzieci otrzymują obrazek z „ponakładanymi” na siebie figurami. Ich zadaniem jest znaleźć w tym „galimatiasie rysunkowym” jak najwięcej trójkątów, kół itp.
Oryginalność myślenia	- co by było gdyby: „nie było Świąt Bożego Narodzenia”; „...na całym świecie miała miejsce awaria Internetu”; „...na ziemi znów pojawiły się dinozaury”; „...przestała istnieć elektryczność” itp.

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione w tabeli 2 przykłady zabaw rozwijających kreatywność mają głównie charakter werbalny. Można je stosować w krótkich odcinkach czasowych i w różnych kombinacjach zadaniowych (rdzeń zadania pozostaje ten sam, modyfikujemy jego treść, np. przedmioty do nietypowego zastosowania).

Rozwijaniu kreatywności sprzyjają także zabawy, w których dziecko stawiane jest przed różnego rodzaju przeszkodami do pokonania, musi aktywnie poszukiwać pomysłów na rozwiązanie rozmaitych problemów. Zabawy te warto uatrakcyjnić poprzez narracyjne wprowadzenie w sytuację problemową.

Przykład 1: Wycieczka na nieznaną planetę

Wprowadzenie w sytuację problemową przez osobę prowadzącą zabawę:

Bierzecie udział w kosmicznej wyprawie wokół ziemi. Niestety wskutek awarii prom kosmiczny, którym podróżujecie zamiast wrócić na ziemię wylądował na planecie o nieznanym nazwie. Ubrani w kosmiczne skafandry wychodzicie na jej powierzchnię, aby ją poznać. Okazuje się, że planeta nie jest duża, nie ma na niej żadnych istot żywych, ale znaleźliście wodę. Ma co prawda niebieski kolor ale stwierdzacie, że nadaje się do picia. W bagażach, które zabraliście z ziemi znajdujecie: kredki, mnóstwo białego papieru, taśmy klejące i kilka worków cukru. Jest tego naprawdę bardzo dużo. Jak możecie wykorzystać te przedmioty do „urządzenia się na nieznanym planecie”? Nadajcie również tej planecie nazwę, napiszcie jej „konstytucję”, czyli zasady, których będziecie przestrzegać i wykorzystajcie wszystko co macie, aby przeżyć na niej.

Przykład 2: Tarapaty na przyjęciu urodzinowym

Wprowadzenie nauczyciela/ rodzica: Przychodzicie na przyjęcie urodzinowe swojego kolegi. Na zaproszeniu zapowiadane były liczne atrakcje, między innymi dyskoteka przy ulubionych nagraniach, oglądanie filmów w TV, gry na PS4. Kilka minut po rozpoczęciu przyjęcia na dworze rozpętała się burza, a w całym domu zgasło światło. Nie działa telewizor, wieża hi-fi, komputer ani żaden inny sprzęt. Z powodu ciemności jubilat przypadkowo zrzucił tort na podłogę. Zarówno on jak i goście są smutni i zawiedzeni. Jakie zabawy – mimo burzy, braku prądu i nie działających sprzętów – możecie zaproponować uczestnikom przyjęcia, tak by spędzili je wesoło i by było dla nich pełne niezapomnianych przeżyć?

Przykład 3: Tydzień deszczu

Wprowadzenie nauczyciela/ rodzica: Wyjeżdżacie z rodzicami na tydzień nad morze. Macie zamiar bawić się na plaży, pływać, budować zamki, jeść lody, oglądać zachody słońca itp. Na miejscu okazuje się jednak, że prognozy pogody zapowiadające słoneczną aurę nie sprawdziły się. Jest zimno, wieje i pada ulewny deszcz. Przed Wami 7 dni pobytu nad morzem w chłodną, sztormową pogodę. Zaplanujcie i zaproponujcie ciekawe sposoby spędzania

czasu nad morzem pomimo niekorzystnej aury. Te wakacje i tak muszą być udane!

Zaproponowane autorskie warianty zabaw rozwijających poznawcze komponenty kreatywności bazują na poszukiwaniu wielu, różnych, także niebanalnych-oryginalnych pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów. Ich cechą charakterystyczną jest to, że prowadzący zabawę nie ustala wcześniej zestawu gotowych, prawidłowych odpowiedzi, które mają odgadnąć czy też do których mają dopasować się uczestnicy zabawy. Każdy ze zgłoszonych przez dzieci pomysłów może być zatem – przynajmniej potencjalnie – potraktowany jako prawidłowa odpowiedź na zadane pytanie/ sposób rozwiązania zadania. Poszukując pomysłów na rozwiązanie tak postawionych problemów, uczestnicy zabaw mogą odwoływać się do własnych doświadczeń, wyobrażać sobie siebie i swoje działania w takich sytuacjach, projektować sposoby postępowania dla siebie i innych osób uwikłanych w różnego rodzaju trudności, przed którymi się nie ucieka, ale które trzeba pokonać.

Zabawy rozwijające kreatywność nie polegają więc na naśladowaniu wymyślonych wcześniej rozwiązań ani na przypominaniu sobie jakichś informacji, definicji itp. Znamienne jest tu natomiast oczekiwanie ze strony prowadzącego na samodzielne lub grupowe generowanie pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów. Kreatywności nie rozwijają również zabawy polegające na dopasowywaniu takich samych elementów, segregowaniu ich pod kątem różnych kategorii, układaniem obrazków według wzoru czy też rysowaniu po śladzie. Te zabawy i ćwiczenia rozwijają inne ważne sfery rozwoju dziecka: koordynację wzrokowo-ruchową, zdolności manualne itp. Stymulowaniu kreatywności sprzyjają wszystkie zabawy i gry, w których dzieci – spotykając się z pytaniami otwartymi, dywergencyjnymi mogą uruchomić własną pomysłowość i korzystać z niej podczas poszukiwania rozwiązań dla zastanych sytuacji.

Warto przypomnieć, że płynność, giętkość i oryginalność myślenia to poznawcze komponenty kreatywności. Oprócz nich w byciu kreatywnym ważne i pomocne okazują się także cechy osobowości takie jak: otwartość, niezależność, wytrwałość. Przymioty te również mogą być rozwijane w czasie różnego rodzaju zabaw umożliwiających:

- wyrażanie własnych opinii, poglądów, pomysłów
- samodzielne projektowanie sposobów działania, zagospodarowania przestrzeni
- zachęcanie do wypowiadania się na tematy trudne, tabuizowane
- stosowanie pozytywnych informacji zwrotnych za odważne, niezależne wypowiedzi i działanie

- dbanie o dokończanie rozpoczętych przez dzieci zadań
- wdrażanie dzieci do dzielenia złożonych zadań na etapy oraz sukcesywną ich realizację itp.

Zakończenie

Współczesny świat potrzebuje kreatywnych ludzi, którzy będą potrafili radzić sobie z różnego rodzaju problemami: osobistymi, lokalnymi i globalnymi. Kreatywność stanowi dziś swoistą wartość etykietowaną hasłami, które jednak nie zawsze odzwierciedlają jej istotę, a czasem nawet jej zaprzeczają lub wypaczają jej sens. Rozwijanie kreatywności – jeśli ma być wykonywane rzetelnie, powinno być oparte na mocnych podstawach teoretycznych, które nie pozostawiają wątpliwości co jest a co nie jest kreatywnością oraz jakie działania realnie sprzyjają stymulowaniu tej cechy i umiejętności człowieka. Gry i zabawy rozwijające poszczególne komponenty kreatywności umożliwiają wytwarzanie licznych, zróżnicowanych, także niekonwencjonalnych pomysłów na rozwiązywanie różnego rodzaju sytuacji problemowych. Ich przebieg jest daleki od schematów, szablonów i „jedynie słusznych odpowiedzi-kłuczy”, do których należy się dopasować. Projektowanie takich zabaw może być interesującym i twórczym zajęciem dla rodziców i nauczycieli, którzy czerpiąc z problemów dnia codziennego mogą samodzielnie aranżować i proponować dzieciom urozmaicone warianty poszukiwania rozwiązań dla różnego rodzaju trudnych sytuacji.

Zofia Okraj

Games Which Stimulate Creativity

The article contains the definition of creativity, list of the main cognitive (fluidity, flexibility, originality of thinking) and personal (an openness, an independence and the persistence) aspects of creativity. Referring to Wincenty Okoń theory of plays and games and to popular and known J. P. Guilford's creativity theory author of article explains the core of divergent and convergent way of thinking and presents authorial proposals of games which aim is creativity stimulation. Among games readers can find mainly verbal examples of plays. Their common trait is to generate a lot of, diversified also original ideas for problem solving. The games triggering creativity are far from scheme, imi-

tation and process of recollection of suitable answers. The task of kids in these games is to generate their own, original, non-stereotypical ideas and projects of activities.

BIBLIOGRAFIA:

Bornstein Marc. H., O' Reilly Anthony, *New directions for child development: The role of play in the development of thought*, CA: Jossey-Bass, San Francisco 1993.

Cropley Arthur, *In praise of convergent thinking*, „Creativity Research Journal”, no 18, 2006, s. 391-404.

Ciechanowska Dorota, *Twórczość w edukacji*, WN Usz, Szczecin 2007.

Dobrołowicz Witold, *Psychologia twórczości technicznej*, WN-T Fundacja Książka Naukowo-Techniczna, Warszawa 1997.

Fisher Robert, *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999.

Grochulska Joanna, *Autokreacja nauczyciela w pedagogice Carla Rogersa*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, cz. 1 i 2, pod red. Stefana Wołoszyna, Wydawnictwo „Strzelec”, Kielce 2005, s. 402-419.

Guilford Joy P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.

Karwowski Maciej, *Kreatywność: feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*, [w:] *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, pod red. Macieja Karwowskiego, Aleksandry Gajdy, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010, s. 12-44.

Kozielecki Józef, *Psychotransgresjonizm: nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

Kozielecki Józef, *Transgresja i kultura*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.

Nęcka Edward, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.

Nęcka Edward, *Wymiary twórczości*, [w:] *Nowe teorie twórczości: nowe metody pomocy w tworzeniu*, pod red. Krzysztofa J. Szmida, Krzysztofa T. Piotrowskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

Okoń Wincenty, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

Okraj Zofia, *Alfabet twórczych dyskusji*, Wyd. Ston 2, Kielce 2013.

Piaget Jean, *Play, dreams and imitation in childhood*, NY: Norton, New York 1962.

Pellegrini Anthony D., Smith Peter K., *Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play*, „Child development”, no 69, 1998,

s. 577-598.

Pufal-Struzik Irena, *Efektywność metod stymulacji twórczej aktywności uczniów*, [w:] *Dziecko – społeczeństwo – edukacja: dylematy psychologiczne*, pod red. Władysławy Pileckiej, Joanny Kossewskiej, Wyd. WSP, Kraków 1996, s. 148-158.

Popek Stanisław, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wyd. UMCS, Lublin 2001.

Stróżewski Władysław, *Dialektyka twórczości*, Wyd. „Znak”, Kraków 1983.

Strzałecki Andrzej, *Psychologia twórczości: między tradycją a ponowoczesnością*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2003.

Szmidt Krzysztof J., *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*, [w:] *Dydaktyka twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania*, pod red. Krzysztofa J. Szmidta, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

Szmidt Krzysztof J., *Pedagogika twórczości: idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

Szmidt Krzysztof J., *Czym jest kreatywność i dlaczego dotyczy ludzi, nie rzeczy? Próba odpowiedzi na pytanie pierwsze*, [w:] *Kreatywność: pytania i odpowiedzi*, pod red. Ireny Pufal-Struzik, Zofii Okraj, Wydawnictwo UJK, Kielce 2015, s. 15-27.

Narracja i bajki jako metoda wychowania i terapii dziecięcej

Sławomir Chrost*

*To, co my nazywamy często otwarciem dziecka na baśń, na legendę, w gruncie rzeczy
jest otwarciem na świat nadzmysłowy, nadprzyrodzony.
(Tischner 2012, s. 558).*

Opowiadanie i bajka nie tylko bawią ale też uczą i pomagają przemieniać życie. „Proszę, opowiedz mi jakąś historię!”. Ileż razy słychać te słowa wypowiedziane tonem błagalnym w domu czy w szkole. Opowiadać to znaczy przekazać jakąś historię i równocześnie przemieniać świat.

Pewien rabin stwierdził, że historie trzeba opowiadać tak, aby pomagały żyć. I opowiedział: „mój dziadek był sparaliżowany. Pewnego dnia poproszono go, aby opowiedział historię swego mistrza. Zaczął więc opowiadać jak to Baalschem, kiedy modlił się, podskakiwał i tańczył. Mój dziadek, opowiadając wstał ze swego miejsca. Zaangażowany był tak bardzo w opowiadanie, że zaczął demonstrować jak czynił jego mistrz podskakując i tańcząc. I tak, po godzinie został uzdrowiony. I to jest właśnie odpowiedni sposób opowiadania historii” (Tonelli 1997, s. 216).

Homo loquens

Człowiek jest nie tylko istotą posługującą się mową, ale poniekąd istotą stającą się poprzez język i mowę. Martin Heidegger w rozważaniach o sensie ludzkiego bycia, zajmując się ontologią słowa zauważył, że język jest mieszkaniem dla jestestwa (Heidegger 1984, s. 199), a więc w konsekwencji egzystujemy w horyzoncie nie neutralnym, lecz językowym. Można pokusić się o stwierdzenie, że byt ludzki uwidacznia się, wyraża, dojrzewa w języku i poprzez język, który będąc mieszkaniem dla bytu określa go i determinuje.

* **Sławomir Chrost**, pedagog, prof. UJK dr hab. w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

W języku więc i poprzez język człowiek niejako staje się człowiekiem i osobą ludzką, wchodzi w relacje i interakcje z drugim podobnym sobie bytem.

Wkład myśli Heideggera wpływa na rozumienie procesów poznawczych i wartości języka dla ludzkiego życia. Skoro bowiem natura człowieka jest językowa, a więc jego akty poznawcze i komunikacyjne są ciągłym poszukiwaniem słowa, w którym mógłby on odnaleźć najpełniej rozumienie siebie i świata – byt ludzki poszukujący sensu istnienia jawi się jako ten, który żyje w świecie interpretacji. Interpretuje on świat wewnętrzny i zewnętrzny, poszukując słów, pojęć i symboli, które najpełniej oddałyby sens, który mu się jawi. Nie są to ostateczne, definitywnie wypracowane kategorie, gdyż język przy całej swojej mocy rozświetlania rzeczywistości nie obejmuje jej w sposób pewny i absolutny. Jak twierdził Ludwig Wittgenstein w *Tractatus logico-philosophicus* „granice mojego języka są granicami mojego świata” (Wittgenstein 1979).

Hans Georg Gadamer zwrócił uwagę na fakt, że podmiot nie istnieje w formie *tabula rasa*, nie może się pozbyć przedrozumienia, intuicji, które w jakimś stopniu zawsze determinują jego sposób poznawania i interpretowania. Na przykład, gdy podmiot czyta jakiś tekst dochodzi do spotkania z drugim podmiotem, który napisał odczytywany tekst. Jedna podmiotowość ze swoim horyzontem myślenia spotyka się z inną podmiotowością. Gadamer podkreślał, że jesteśmy zawsze wpisani w jakąś tradycję językową, która nas poprzedza, a więc w konsekwencji ta sama tradycja daje nam pewien zbiór kategorii interpretacyjnych, na podstawie których możemy poznawać siebie i rzeczywistość, i które pozwalają nam opracować nowe koncepcje i pojęcia. Zagadnienie językowe staje się zatem centralnym dla epistemologii, gdyż rozumiemy dzisiaj, że język nie jest neutralnym środkiem opisującym rzeczywistość, lecz jest takim sposobem użycia słów, które reprezentowałyby rzeczywistość poprzez kategorie językowe i myślowe. Proces ten zawsze ma charakter interpretujący, gdyż natura języka jest symboliczna.

Homo narrator

Człowiek jest istotą narracyjną. Zagadnienie symbolu i symbolicznej natury języka znalazło swoje znaczące miejsce w rozważaniach francuskiego filozofa, Paula Ricoeura. W 1975 roku publikuje on dzieło pod tytułem *Metafora żywa*, w którym studiuje metaforę, nie tylko z punktu widzenia retoryki jako językowy środek stylistyczny, lecz przede wszystkim w perspektywie semantycznej. Dla Ricoeura metafora to nowe możliwości, nowe znaczenia, nowe miejsce dla doświadczenia witalności słowa. W swoich rozważaniach

Ricouer przyjmuje arystotelesowskie rozumienie języka, który jest polisemiczny i zakłada potrzebę interpretacji. Metafora zatem to „błąd przewidziany czy też zaplanowany, błąd na poziomie klas semantycznych” (Ricouer 2006, s. 251), który prowokuje do interpretacji polegającej na przemianie absurdałnej sprzeczności w sprzeczność bogatą w sens ukryty. Dlatego też metafora to strategia, poprzez którą język uwalnia się ze swojej funkcji zwyczajnej, by wznieść się na wyższy poziom, który mówi coś nowego o rzeczywistości – ma moc tworzenia nowego sensu i nowych opisów istnienia. A zatem język z jednej strony jest granicą dla ekspresywności człowieka, z drugiej zaś pokazuje swoją żywotność przez wymiar meta-językowy, niewyraźalny.

Ricoeur kontynuuje swoją refleksję, ukazując zależność pomiędzy czasem, historią a funkcją narracyjną opowiadania w swoim trzypięciotomowym dziele *Czas i opowieść* (185), które trzeba odczytywać razem z poprzednio przywołanym dziełem. To swoisty traktat interdyscyplinarny, prowadzony tzw. długą drogą metody hermeneutyczno-fenomenologicznej autora.

Ricoeur podkreśla trzy etapy, które prowadzą od konfiguracji do rekonfiguracji. Przede wszystkim teoria *świata tekstowego*, świata, który zostaje opisany lub/ i stworzony przez dzieło literackie, i który zostaje zaproponowany czytelnikowi, by go sobie przybliżył, a wręcz przywłaszczył. Mówimy tu o konfiguracji, która ma miejsce wewnątrz języka, na którą składa się splot akcji, bohaterowie.

Kolejny etap opiera się na badaniu, które autor poświęca aporiom czasu, to znaczy paradoksom, w których spekulacja znajduje się w stanie jakby „nierozwiniętym” wobec problematyki czasu i które tylko czas opowiadany pozwala pośredniczyć; nie tyle rozwiązując je, lecz dając im moc twórczą, produktywną: dysproporcje między krótkim czasem naszego śmiertelnego życia a tak ogromnie rozciągniętym czasem ruchów obiektów gwiazdnych, dysproporcje w teraźniejszości, przeszłości, przyszłości a sekwencji nieskończonych momentów bez teraźniejszości.

Trzeci moment to akt czytania, w którym sam lektor jest mediatorem pomiędzy tekstowym światem-możliwym a własnym światem-rzeczywistym. To zastosowanie odczytanego sensu oddziałuje na samego czytelnika i dochodzi do tzw. rekonfiguracji – przekształcenia doświadczenia życiowego za pomocą opowiadania. Opowiadanie spełnia się w lektorze. Nie tyle w odszukaniu intencji i myśli autora, lecz w odczytaniu jego znaczenia dla doświadczenia lektora, a więc tego kim jest i kim chce się stawać poprzez swoje działanie.

Z tego powodu opowiadanie organizuje postrzeganie świata w jego pojmowaniu i rozumieniu przez czytelnika, otwierając przed nim nowe możliwości bycia w świecie. To właśnie dlatego, chcąc podzielić się z kimś tym,

co przeżywamy, to kim jesteśmy opowiadamy mu nasze doświadczenia oraz przeżycia. Opowiadamy je także dla nas samych, gdyż opowiadając je odnajdujemy ich sens, próbujemy je zasymilować do naszej historii życia. Nie tylko więc Kartezjuszowe „myślę, więc jestem”, lecz także „opowiadam, więc jestem” stanowi syntezę naszej tożsamości. Można zaryzykować stwierdzenie, że jesteśmy jako ludzie niejako utkani z opowiadań. To nie liczby, dane z urzędu statystycznego mówią o nas i przekonują nas, lecz to, co przeżyliśmy, co stało się częścią nas i co zostaje „opowiedziane” każdego dnia naszą twarzą, naszymi gestami, naszym słowem. Opowiadanie o sobie – to ujawnianie siebie, ukazywanie się w jakiś sposób drugiemu człowiekowi.

Kolejne dzieło Ricouera *O sobie samym jako innym* (2005) nazywa i określa wprost tożsamość człowieka – narracyjną. Spotykając się z tekstem, poddając się jego wpływowi zaczynamy się uczyć opowiadać, ale nade wszystko przeżywać życie nie jako zbiór chaotycznych i przypadkowych epizodów, lecz jako historię, która określana jest przez naszą wewnętrzną strukturę wątku dramatycznego. Opowiadana przeze mnie własna historia sprawia, że dystansuję się do samego siebie, ujawnia się podmiot opowiadania jakby był to ktoś inny ode mnie samego, co sprawia, że nabieram zdolności projektowania i tworzenia świata, który warunkuje nowy sposób bycia, rozumienia i przeżywania mnie samego. Narracja staje się kategorią filozoficzną na określenie naszej ludzkiej tożsamości, gdyż podkreśla sens codziennych narracji i auto-narracji.

Narracja

Narracja (łac. *narratio* – opowiadanie) według *Małej Encyklopedii Powszechnej PWN* to opowiadanie lub sposób opowiadania odgrywający pierwszoplanową rolę w utworach epickich (MEP 1959).

Narracja, według *Słownika Języka Polskiego* to:

1. «sposób wypowiedzi w utworze epickim, mający na celu przedstawienie zdarzeń w określonym porządku czasowym»
2. «opowiadanie»¹.

Narracja może przybierać formę opisu (gdy dominują elementy statyczne) lub opowiadania (gdy dominują elementy dynamiczne). Jest główną formą wypowiedzi stosowaną w utworach epickich, nadrzędną wobec innych, np. wobec dialogu.

W narracji pierwszoosobowej (inaczej: narracja pamiętnikarska) narrator należy do świata przedstawionego, opowiada o wydarzeniach, których był świadkiem lub w których sam uczestniczył. W narracji trzecioosobowej

¹ <http://sjp.pwn.pl/sjp/narracja;2568799> (dostęp 10.03.2015)

(inaczej: autorska) narrator nie należy do świata przedstawionego. W narracji auktorialnej narrator często ujawnia swoje istnienie, ocenia i komentuje wydarzenia, pozwala sobie na dygresje bezpośrednio niezwiązane z treścią utworu, może wyprzedzać bieg wydarzeń. W narracji personalnej narrator nie ujawnia swojego istnienia, nie ocenia i nie komentuje wydarzeń. Narracja jest prowadzona z punktu widzenia postaci należących do świata przedstawionego, za którymi ukrywa się narrator.

Opowiadana i przepowiadana lub czytana i czytana ponownie opowieść, nie istnieje w ustach czy na stronie, w uchu czy też w oku. Jest tworzona „pomiędzy”. Żaden z dwóch słuchaczy nie słyszy dokładnie tej samej historii. Każdy wnosi do niej coś od siebie, a opowieść jest wtedy ponownie tworzona pomiędzy opowiadającym i słuchaczem, pomiędzy pisarzem i czytającym (Yolen 1986, s. 4). Joseph Sobol uważa, że dyskurs konwersacyjny jest czymś więcej niż tylko słowami. Dyskurs konwersacyjny charakteryzuje się językową, paralingwistyczną i kinezyzną „strategią zaangażowania”, mającą na celu wywołanie interakcji i integracji pomiędzy opowiadającym a słuchaczem (Sobol 1992, s. 66-86).

Edgar Dale rozróżnia w narracji następujące konteksty językowe: składnia, słownictwo, interpersonalne elementy niewerbalne, elementy społeczne (łącznie z pedagogiką), elementy fizyczne/ czasowe, pierwotne informacje sensoryczne oraz kontekst stworzony przez historię osobistą (Dale 1959). Składnia i słownictwo (werbalna zawartość historii), interpersonalne elementy niewerbalne (ekspresje wokalne i fizyczne) związane są z językiem kontekstualnym. Elementy społeczne (rola nauczyciela/ opowiadającego, miejsce: szkoła), pierwotne informacje sensoryczne (użycie przestrzeni i realiów, dźwięk i światło) związane są z językiem dekontekstualizowanym. Natomiast kontekst stworzony przez historię osobistą (znajomość tradycyjnych narracji czy podejście do uczenia się) powiązany jest z językiem rekontekstualizowanym.

Algirdas Greims przedstawia schemat narracyjny na trzech poziomach: dążenia, siły i wiedzy (Greims 1986). Poziom dążenia zawiera dwa elementy: podmiot (o kim jest opowieść?) i przedmiot (jaki jest cel?). Poziom siły zawiera dwa kolejne elementy: pomocnika (kto/ co pomaga?) i przeciwnika (kto/ co przeszkadza?). Poziom wiedzy zawiera także dwa elementy: nadawcę (kto/ co jest siłą sprawczą?) i odbiorcę (komu to pomoże/ posłuży?).

Bajki jako metoda terapii

Bajka według *Małej Encyklopedii Powszechnej PWN* to:

- 1) gatunek ustnej twórczości ludowej;

2) ukształtowany w starożytności gatunek utworu poetyckiego, narracyjnego lub epigramatycznego, o charakterze moralistycznym; anegdota zaczerpnięta zazwyczaj z życia zwierząt (MEP 1959).

Bajka wg *Słownika Języka Polskiego* to:

- 1) «opowiadanie o treści fantastycznej»
- 2) *pot.* «wiadomość, opowiadanie zmyślane»
- 3) «krótki utwór, przeważnie wierszowany, o charakterze satyrycznym i dydaktycznym»².

Bajki uczą, bawią, wychowują. Irena Słońska uważa, że bajki i baśnie wielostronnie oddziałują na rozwój dziecka. Są przedziwnymi środkami, które kształcą, uczą i wychowują, nie dając odczuć ciężaru nauki (Słońska 1957). Rolą bajki jest rozwijanie fantazji i wyobraźni dziecka. Śledząc bieg wydarzeń dziecko uczy się samo tworzyć fantastyczne sytuacje i zdarzenia. Według Marii Patzerowej bajki najsilniej oddziałują na sferę emocjonalną dziecka, na dziecięcy świat uczuć. Mogą zaciekać dzieci, przerazić, wzruszyć. Dziecko współczuje pokrzywdzonym, niepokoi się, gdy bohater zmagają się z przeciwnościami, cieszy się ze zwycięstwa dobra (Patzerowa 1973, s. 68). Bajki rozwijają sferę moralną dziecka. Wartości pozytywne (takie jak: dobroć, pracowitość, odwaga, męstwo itp.) przeciwstawione wartościom negatywnym (takim jak: skąpstwo, lenistwo, chciwość itp.) i ukazane na tle dramatycznych wydarzeń, wzruszają dziecko do głębi i poniekąd każą mu opowiedzieć się po jednej ze stron – wartości (Paterowa 1973, s. 56).

Dzięki bajkom dziecko poznaje wewnętrzny świat ludzi, co pomaga mu poznać lepiej świat własnych przeżyć, nazwać je i ocenić. W ten sposób rozwija się w dziecku samoorientacja, zdolność do samokontroli i do kierowania własnym postępowaniem. Kształtuje się zdolność do oceny postępowania własnego i cudzego. W czasie słuchania bajek dzieci nie są biernymi słuchaczami, lecz reagują niesłychanie żywo na losy bohaterów. Wzajemnie przeplatające się losy zwierząt i ludzi oraz związki łączące bohaterów z przyrodą sprawiają, że dziecko poszerza granice swojego świata wewnętrznego, zdobywa poczucie wspólnoty ze światem natury (Ślusarczyk 1991, s. 69-70). Bajka pobudza do emocjonalnego zaangażowania się w uczucia, jakich doświadczają bohaterowie. Uwrażliwia na los ludzi, zwierząt, a nawet roślin i przedmiotów. Dzięki baśni dziecko zaspokaja swoje potrzeby psychiczne – poczucie, że jest kochane, akceptowane, bezpieczne. Bohaterowie bajek przeżywają zwykle

² <http://sjp.pwn.pl/szukaj/bajka.html> (dostęp 10.03.2015). Autor artykułu celowo nie wprowadza rozróżnienia na bajki i baśnie. Według *Słownika Języka Polskiego* baśń to opowiadanie o treści fantastycznej (<http://sjp.pwn.pl/szukaj/baśń.html>; dostęp 10.03.2015).

liczne przygody, na ogół „wychodzą” z nich cało i zdrowo. Takie pomyślane rozstrzygnięcia ich losów pozwala dziecku podtrzymać i umocnić pozytywne nastawienie wobec przyszłości, wzmacnia optymizm życiowy dziecka (Ślusarczyk 1991, s. 67).

Słuchanie bajek dostarcza dziecku wiele informacji o zjawiskach i sprawach mu nieznanych i często niedostępnych w doświadczeniach dnia codziennego. W ten sposób dziecko przeżywa przygody, jakie nie mogłyby mu się zdarzyć w życiu realnym. Poznaje sprawy, przed którymi na ogół się je ochrania lub które wykraczają poza jego realne możliwości. Pobudza to ciekawość względem otaczającego świata i rozwija dążenia poznawcze (Ługowska 1988, s. 36).

Bruno Bettelheim – lekarz, psycholog i humanista – sformułował następujące tezy na temat znaczenia bajek w rozwoju i wychowaniu dzieci (Bettelheim 2010)³:

1. Podstawą oddziaływania bajek na psychikę dziecka jest proces identyfikacji czytelnika z pozytywnym bohaterem.

2. Bajka konfrontuje dziecko z podstawowymi wewnętrznymi problemami życia, pomaga w rozpoznawaniu własnych trudności i od razu podaje sposoby radzenia sobie z nim.

3. Bajki sprawiają dziecku przyjemność, dostarczają mu objaśnień dotyczących jego psychiki, a tym samym wspierają rozwój dziecięcej osobowości.

4. Bajki pomagają w odkrywaniu jego własnej tożsamości i nadawaniu sensu swojemu życiu.

5. Bajki wspierają dzieci w trudnościach związanych z psychologicznymi problemami dorastania i integracji osobowości.

6. Bajki zachęcają do aktywnego pokonywania trudności i nawiązywania przyjaznych kontaktów ze światem przyrody.

Maria Molicka uważa, że najważniejszą rolą bajki jest redukcja lęku (Molicka 2002). Dziecko, identyfikując się z bohaterem ma poczucie, że dobra wróżka nad nim czuwa, że potrafi posługiwać się czarami i odmienić swą sytuację. Bajka daje wsparcie i poczucie siły, zastępczo zaspokaja potrzeby i przez to obniża lęk, okresowo nawet może go znosić. Bajka terapeutyczna jako metoda obniżania lęku u dzieci jest zupełnie nowym rodzajem terapii.

Bajki terapeutyczne są utworami adresowanymi do dzieci, głównie w wieku 4-9 lat, w których świat jest widziany z dziecięcej perspektywy, a ich celem jest uspokojenie, zredukowanie problemów emocjonalnych i wspieranie we wzroście osobistym. Fabuła bajki terapeutycznej dotyczy róż-

³ Por. wydanie oryginalne: Bettelheim B., *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Knopf, New York 1976.

nych sytuacji wzbudzających lęk, a głównym bohaterem jest małe zwierzątko lub dziecko czy zabawka, z którym słuchacz (czytelnik) może się identyfikować. Cechą charakterystyczną wszystkich bajek terapeutycznych jest to, że bohater bajkowy znajduje się w trudnej sytuacji i przeżywa lęk, a wprowadzone postacie umożliwiają redukcję tego lęku. Bohater uczy się różnych sposobów jego przezwyciężania. Nabycie nowych kompetencji prowadzi do zmiany w przeżywaniu i do zmiany w zachowaniu.

W narracji bajki terapeutycznej stosuje się następujące sposoby oddziaływania na bohatera bajkowego:

1. Konkretyzację i racjonalizację doznawanych lęków, która dokonuje się poprzez pokazanie dziecku, jakie osoby, przedmioty czy sytuacje go wywołują. Uświadomienie sobie przyczyn i skutków wpływa na racjonalne działanie. Bohater bajkowy prezentuje wzory zachowań umożliwiające skuteczne działanie. Czytelnik czy słuchacz uczy się poprzez to radzenia sobie w nowej, trudnej sytuacji.

2. Wzmacnianie poczucia własnej wartości i uczenia pozytywnego myślenia – dokonuje się ono poprzez nagradzanie bohatera za skuteczność zachowań.

3. Powtarzanie bodźców lękotwórczych, które powodują proces „odwrażliwiania” – poprzez bajki terapeutyczne dzieci oswiają się z sytuacjami, osobami czy przedmiotami wywołującymi lęki. Redukcja lęku występuje na skutek częstego kontaktu z bodźcem o średniej sile, w efekcie reakcja na niego zanika.

4. Łączenie bodźców lękotwórczych z przyjemnymi emocjami, co w efekcie prowadzi do wyobrażania sobie bodźców lękotwórczych bez doznawania lęku i nie przenoszenia go na realne sytuacje życiowe.

M. Molicka przedstawia schemat każdej bajki terapeutycznej, dzięki któremu można budować własne opowieści. Składają się na niego:

- główny temat (sytuacja wywołująca lęk),
- główny bohater (dziecko lub zwierzątko, z którym się czytelnik identyfikuje),
- inne wprowadzone postacie (pomagają nazwać uczucia, uczą reakcji na trudne sytuacje),
- tło opowiadania (miejsce znane dziecku).

Dzięki podanemu scenariuszowi rodzice czy terapeuci mogą stwarzać inne bajki, stosownie do trudności, z jakimi walczy dziecko. Należy pamiętać, że problemu nie rozwiązuje bajka, ale samo dziecko. Korzysta z rozwiązań w niej zasugerowanych, a odbiera je jako własne. Słuchając o problemach podobnych do jego, dziecko myśli: „jeśli to się udało komuś podobnemu do mnie, być może ja też to potrafię”.

M. Molicka wyodrębnia trzy rodzaje bajek terapeutycznych:

- relaksacyjne
- psychoedukacyjne
- psychoterapeutyczne.

Bajki relaksacyjne posługują się wizualizacją w celu wywołania odprężenia i uspokojenia. Akcja takiej bajki toczy się w miejscu dobrze znanym dziecku, a opisywanym jako spokojne, przyjazne i bezpieczne. Bajka ma wyraźny schemat: bohater opowiadania obserwuje i doświadcza wszystkimi zmysłami miejsce, gdzie odpoczywa. Sugestie osoby prowadzącej powinny zawierać trzy struktury: słuchową, wzrokową i czuciową. Struktura słuchowa służy do wywołania efektu w rodzaju: „słyszysz szum drzew”, wzrokowa: „widzisz fale z wolna przybijające do brzegu”, a czuciowa: „wchodzisz na szczyt góry”. „Powinny w niej występować specyficzne wydarzenia, które związane są z piciem wody ze źródła, kąpielą nad wodospadem. Wydarzeniom tym przypisuje się silne działanie oczyszczające, uwalniające od napięć i innych negatywnych emocji” (Molicka 2002, s. 155). Relaksacja ma tu na celu odprężanie mięśni, a im relaks głębszy, tym łatwiej o uspokojenie i lepsze samopoczucie. Zmartwienia, lęki, usuwają się na dalszy plan. Przed opowiadaniem bajki, osoba prowadząca powinna być rozluźniona, spokojna, pozytywnie nastawiona do życia. Bajkę relaksacyjną należy poćwiczyć ze względu na utrzymanie rytmu, stosowanie przerw w odpowiednich momentach, a także zsynchronizowaniu oddechu. Wprowadzając dzieci w stan rozluźnienia można zacząć od słów: „teraz posłuchamy bajeczki. Usiądź wygodnie, jeszcze wygodniej, posłuchaj swego oddechu, możesz przymknąć oczy, wszystkie dźwięki oddalają się” (Molicka 2002, s. 157) Dodatkowym elementem podczas czytania może być muzyka relaksacyjna typu: szum morza, lasu, powiew wiatru czy śpiew ptaków.

Bajka relaksacyjna *Pszczola Słoduszka* zaczerpnięta z opracowania autora artykułu (Chrost, Łagosz 2011, s. 44-45).

Cel: relaksacja, uspokojenie dziecka.

Zbliżało się lato. Słońce coraz mocniej grzało. Słoduszka od rana zbierała z kwiatów słodki nektar. Nagle poczuła zmęczenie. Ile to jeszcze kwiatów muszę odwiedzić? Zaczęła liczyć: jeden, dwa, trzy... jedenaście, dwanaście. Położyła się wygodnie na dużym liściu, rozluźniła zmęczone nóżki i łapki, zamknęła oczy. Jej brzuszek zaczął spokojnie oddychać. Jak mi dobrze, słyszę tylko piękną, cichą muzykę – pomyślała Słoduszka.

Moja prawa łapka staje się coraz cięższa, nie chcę mi się jej podnieść. Moja lewa łapka staje się leniwa, nie chce mi się jej podnieść. Tylko mój brzuch rów-

niutko, spokojnie oddycha. Prawa noga z przyczepionym woreczkiem miodu staje się ciężka, coraz cięższa i cięższa. Nie chcę mi się jej podnieść. Głowa jest tak wygodnie ułożona. Jestem spokojna, słyszę piękną muzykę. Czuję jak słońce ogrzewa moje nogi i łapki. Jest mi coraz cieplej... całe ciało jest przyjemnie ogrzane słońcem. Jestem spokojna, czuje się bezpiecznie. Jeszcze przez chwilę w ciszy posłucham tej pięknej muzyki...

Bajki psychoedukacyjne to takie bajki, których celem jest wprowadzenie zmian w zachowaniu dziecka. Bohater bajki ma problem podobny do tego, który przeżywa dziecko. Zdobywa ono doświadczenia poprzez świat bajkowy, gdzie uczy się, jakie wzory zachowań należy zastosować, poszerza swoją samoświadomość, co sprzyja uczeniu się zachowania w trudnej sytuacji. Bajki psychoedukacyjne „wskazują nowe tory myślenia o sytuacji lękotwórczej, aby tym samym przedstawić inne wzory reagowania emocjonalnego i inne wzory zachowania. Mają też za zadanie uwrażliwiać dzieci na problemy innych” (Molicka 2002, s. 162).

Bajki tego typu są głównie wsparciem dla procesu wychowania – to opowiadania dla dziecka opieszałego, bałaganiarza, takiego które nie chce iść spać. Wiele bajek jest adresowanych do dzieci nieuzyskujących pozytywnych wyników w nauce. Bajki te mają wskazać nowe wzory myślenia o sytuacjach lękotwórczych, przedstawić inne wzory reagowania emocjonalnego. Po przeczytaniu bajki psychoedukacyjnej należałoby zachęcić dzieci do narysowania ilustracji, uzewnętrznienia emocji, porozmawiania o tym, co czuli bohaterowie bajki. Dzieci same powinny zinterpretować bajkę, dopiero wówczas nabierze ona dla nich znaczenia osobistego.

Przykład bajki psychoedukacyjnej, która nie tylko bawi, ale i uczy zaczerpnięty z materiałów autora artykułu przygotowywanych do publikacji: bajka o świnie Baryłce w krainie Gula⁴.

Cele:

- dziecko wie czym jest nieumiarkowanie; uczy się zdrowego stylu życia
- dziecko potrafi zdrowo i racjonalnie się odżywiać
- dziecko jest zdolne do opanowania.

Był piękny, słoneczny dzień, kiedy dwoje wędrowców, kotka Micia i piesek Morusek, po dość długiej podróży zobaczyli wreszcie w oddali jakieś zabudowania. Ucieszyli się bardzo i z radością podreptali w ich kierunku. Wkrótce

⁴ Książka będzie nosić tytuł: *Micia i Morus w krainie tęczy*. Może ona służyć wszystkim, którzy kochają dzieci i próbują poświęcać im swój czas, serce i siły. Pomyślana jest jako przewodnik w drodze do normalnego życia, pełnego prawdy, dobra, piękna, miłości, radości i pokoju. Jej zadaniem jest eliminowanie wszystkiego co złe i niepotrzebne, a rozwijanie tego, co buduje i uszlachetnia.

stanęli przed wielką niebieską bramą. „Witajcie w Krainie Smakoszy” głosił ozdobny napis nad wejściem. Już chcieli wkroczyć do miasta, kiedy drogę zastąpiła im ogromna postać. Była to świnia o malutkich, rozbieganych oczkach i brzuchu tak wielkim, że ciągnął się po ziemi, zbierając z drogi kurz.

- Stać! - krzyknęła świnia. - Oddajcie wszystkie słodycze, jakie macie ze sobą.

- Dlaczego? - spytała zdziwiona Micia.

- Taka jest cena za wejście do miasta. - odpowiedział grubasek.

- Mamy tylko kilka cukierków i kawałek czekolady. - powiedział Morusek, podając świni łakocie.

- Nieważne, dawajcie i idźcie już - świnia łapczywie złapała łakocie i zniknęła za najbliższym krzakiem.

- Bardzo dziwna osoba - stwierdziła kotka i razem z Moruskiem wyruszyli na zwiedzanie nowego miejsca. Kraina Smakoszy okazała się miastem pełnym niebieskich sklepów ze słodyczami, niebieskich lodziarni i restauracji, z których roznosił się cudowny zapach świeżo pieczonych ciastek, czekolady i pomarańczy. Nasi przyjaciele postanowili usiąść sobie przy jednym z niebieskich stolików przed lodziarnią, odpocząć, zjeść i uzupełnić zapasy przed dalszą podróżą. Po chwili podszedł do nich ubrany w niebieską czapkę kozioł i powitał z uśmiechem. Zamówili porcję niebieskich lodów, a Micia powiedziała do Moruska:

- Tu jest tyle sklepów z łakociami, że nie będziemy chyba żałować oddania naszych słodyczy tej grubej śwince przy bramie.

usłyszał to zdanie i zaczął wyjaśniać z kwaśnym uśmiechem:

- O! Widzę, że spotkaliście Barylkę. Jest postrachem Krainy. Straszny łakomczuch, widzieliście jego gigantyczny brzuch? Właściwie zjada wszystko, co wpadnie mu w jego tłuste łapki, ale najbardziej kocha słodycze. Pochłania je w ogromnych ilościach i nie uznaje żadnej diety. Niektórzy sklepikarze pozakładali dodatkowe kłódki i alarmy w cukierniach, bo Barylka w szale jedzenia, nie powstrzyma się przed niczym, nawet włamaniem. Żadne dobre rady do niego nie docierają i nie wiemy już, co z nim zrobić. Nawet turystów nam od-

strasza, żądając oddania słodyczy przed bramą miasta.

Morusek uśmiechnął się i powiedział:

- Nie martwcie się, zjemy sobie z Micią niebieskie lody i na pewno wymyślimy coś, żeby wam pomóc w walce z łakomstwem Barylki.

Jak obiecali, tak zrobili. Idąc za ich radą, mieszkańcy Krainy Smakoszy zorganizowali następnego dnia Tortowy Wyścig. Chętni zaczęli bieg od bramy miasta, potem wzdłuż murów okrążali miasto i wracali pod bramę, gdzie czekali sędziowie z nagrodą. Zwycięzca wygrywał ogromny, pięciowarstwowy tort czekoladowo-truskawkowy, naszpikowany małymi owocowymi żelkami i ozdobiony niebieskimi różyczkami z masy lukrowej. Barylka oczywiście również zgłosił się do wyścigu, przekonany, że uda mu się zdobyć główną nagrodę. Niestety, już po kilku metrach poczuł się strasznie zmęczony i musiał odpocząć. Ogromny brzuch, szorujący po ziemi bardzo mu przeszkadzał, plątał się pod nogami i ciążył niesamowicie. Na metę Barylka przybył ostatni, kiedy pozostali uczestnicy już dawno raczyli się kawaleczkami pysznego tortu podarowanymi im przez zwycięzcę biegu - psa Moruska. Barylka usiadł w cieniu drzewa i zapłakał. Nagle usłyszał nad sobą ciepły głos:

- Widzisz, Barylko, po co było się tak opychać? - to kotka Micia postanowiła dotrzymać przegranemu towarzystwa i trochę z nim porozmawiać.

- Ja się opycham?! - oburzył się Barylka, ocierając łzy. - Ja... Ja po prostu tak kocham słodycze! Jak ich nie jeść, skoro w mieście jest ich pełno i tak pachnie na ulicach, że jak tylko rano otworzę oczy, czuję się strasznie głodny. Nie mam za dużo pieniędzy, a cukiernicy już nie chcą nawet mnie częstować. Myślałem, że wygram ten cudowny tort, ale nie mogłem biec...

- A jak myślisz, dlaczego nie mogłeś? - spytała kotka.

- Bo... ten brzuch! Mój wielgachny brzuch mi przeszkadzał... I tak się męczyłem, że co chwilę stawiałem... A mogłbym wygrać ten piękny torcik! - Barylka znów wybuchnął płaczem.

- Jest na to tylko jedna rada, Barylko - Micia patrzyła na załamaną świnię z troską i czułością. - Musisz coś zrobić z tym wielkim brzuchem. Wystarczy tylko chcieć. Jeśli ostro sobie postanowisz, że się go pozbędziesz i poprosisz

o pomoc innych mieszkańców krainy, na pewno ci pomogą. Opychanie się jedzeniem i słodyczami wcale ci nie służy. Zorganizowaliśmy ten wyścig, żeby ci to uświadomić. Musisz się zmienić i walczyć ze swoim łakomstwem.

- Myślisz, że mi się uda? - spytał z nadzieją Baryłka.

- Na pewno. Chociaż to nie będzie łatwe, ciężko wyleczyć się z nałogu jedzenia. Ale... Jeśli będziesz silny i zdecydowany, w przyszłym roku być może to właśnie ty wygrasz Tortowy Wyścig. Co postanowisz?

- Przechodzę na dietę! I to od dzisiaj! - powiedział zdecydowanym tonem Baryłka. Wydawało się, że podjął już decyzję i będzie się jej uparcie trzymał.

- Mieszkańcy na pewno ci pomogą. - zapewniła Micia i dodała: - W porządku, wierzę, że się zmienisz, a o to tylko nam chodziło. A teraz chodź, dołączmy do reszty i bawmy się!

Bajki psychoterapeutyczne wytyczają nowy kierunek terapii. Takie bajki są dłuższe i mają rozbudowaną fabułę. W utworach tych zawarty jest inny sposób myślenia i przez to odczuwania sytuacji lękotwórczej. Bajka psychoterapeutyczna ma następujące cele:

- zastępczo zaspokoić potrzeby, dowartościować dziecko, które jest w trudnej sytuacji;
- dać wsparcie poprzez zrozumienie, akceptację, budowanie pozytywnych emocji, nadziei, przyjaźni, jaką zapewniają bajkowe postacie;
- przekazać odpowiednią wiedzę o sytuacji lękotwórczej i wskazać sposoby radzenia sobie.

Bajki psychoterapeutyczne mają za zadanie obniżyć lęk. Realizacja tych zadań dokonuje się w dziecku. Niektóre bajki przejdą niezauważone, innych dziecko nie zrozumie, co będzie wskazówką, że nie są to problemy ważne dla niego, a jeszcze inne bajki będzie czytało albo prosiło o ich wielokrotne powtarzanie. Będzie to znak, że dziecko tej właśnie bajki potrzebuje, że utożsamia się z jej bohaterami, że daje mu to wiele satysfakcji.

Bajkoterapia często jest procesem długotrwałym. Dokonuje on się w dziecku po zrozumieniu bajki bądź też nie. Nie każda bajka stanie się ważnym przełomem w życiu dziecka, ale może się zdarzyć, że jej po prostu nie zrozumie i odrzuci. Czasami może się zdarzyć, że dziecko powraca do swojej ulubionej bajki, co może stanowić sygnał do roli bajki, jaką ona sama w sobie zawiera. Bajkoterapia jest lekarstwem na różnego rodzaju lęki, smutki, sytua-

cje kryzysowe. Dzieci bardzo długo pamiętają przykre sytuacje, co może rzutować na dalsze lata życia, na dorosłość. W podświadomości mogą tkwić lęki z przeszłości, które po otwarciu jak puszka Pandory, sieją w życiu, zdrowiu psychicznym a nawet fizycznym – spustoszenie.

Przykład bajki psychoterapeutycznej zaczerpnięty ze strony internetowej *Bajki-zasypianki*⁵.

Bajka o małej chmurce:

Cel: ta bajka terapeutyczna może pomóc dziecku łatwiej zrozumieć i pogodzić się z rozejściem i rozwodem rodziców. Rozwód oznacza wielki stres dla dziecka i może trwale wpłynąć na jego postrzeganie świata. Bajka może pomóc wytłumaczyć czym jest rozwód i ułatwić zaakceptowanie tego stanu.

Dobrze jest dostosować treść do sytuacji – tego na jakim etapie jest cała sprawa i w szczególności z kim dziecko zostaje. Bajka jest napisana tak, by była w miarę uniwersalna. Zarówno dla układu, gdy dziecko z drugim rodzicem się widuje jak i gdy go przy nim w ogóle nie ma. Autor strony internetowej daje też następujące wskazówki: czytając ją dziecku nie rób z tego jakiejś wielkiej sprawy. Traktuj ją jak każdą inną bajeczkę. Jeżeli dziecko będzie chciało o niej porozmawiać lub jeszcze raz do niej wrócić to super. Ale nic na siłę. Zwykle musi „przetrawić” to samo.

Wysoko na błękitnym niebie mieszkały sobie kiedyś dwie chmurki. Jedna z nich, biała i pierzasta uwielbiała sunąć spokojnie po otwartym niebie, wygrzewać się na słończku i patrzeć na cały świat z wysoka. Ludzie, patrząc na nią z dołu uśmiechali się i wskazywali na nią mówiąc, że wygląda jak wielki, nastroszony ptak. Druga była szara i niespokojna. Wolala ten czas, gdy wiatr dmuchał mocno i porywiście. Szalala wtedy po niebie i lubila stroić groźne miny. Gdy ludzie patrzyli na nią z dołu to mówili, że zanosí się na deszcz i zaraz wyjmowali parasole.

Chmurki te spotkały się pewnego razu i od razu się sobie spodobały. Białej zaimponowała odwaga i stanowczość tej szarej. Szarą urzekł spokój i ciepło bijące od białej. Przy sobie czuły się dobrze i bardzo chciały być

⁵ <http://bajki-zasypianki.pl/rozwod-dziecko#more-2151> (dostęp 18.03.2015). Stronę tę stworzył Paweł Księżyk (ojciec dwóch synów) dla rodziców, którzy mają kłopoty ze swoimi dziećmi i chcieliby im pomóc poprzez bajki.

cały czas razem. Po jakimś czasie urodziło im się dziecko – malutka, słodka i przewspaniała chmurka, którą bardzo pokochali. Cała rodzina – Mama, Tata i mała chmurka żyli sobie spokojnie i beztróska. Ich małe dziecko rosło – szczęśliwe i bardzo kochane.

Po jakimś czasie zaczęli dostrzegać coś, na co wcześniej wcale nie zwracali uwagi. Prawie za każdym razem gdy Mama-chmurka i Tata-chmurka byli blisko siebie pojawiały się między nimi spięcia, błyskawice i pioruny. Ludzie, patrząc na to z dołu uciekali szybko do domów, zamykając okna i okiennice. Z czasem burze te stawały się jeszcze bardziej groźne i hałaśliwe. Po każdej z nich długo nie przestawał padać deszcz. Nasze chmury płakały tak mocno, że ziemię zalewały całe strumienie, a one od tego schły i marniały.

Coraz trudniej było im być razem. Burze były nie do wytrzymania, a z wypłakanych przez nie łez powstawały całe rzeki i jeziora. Małej chmurce było przez to bardzo źle. Bała się tych strasznych dni, kiedy błyskawice przeżywały całe niebo a od huku piorunów aż puchły wszystkim uszy. Chciała się wtedy schować i wcisnąć w najmniejszy kącik. Gdy mała chmurka była z samą mamą lub z samym tatą wszystko było w porządku. Ale jak tylko jej rodzice byli blisko siebie – zaraz zaczynała się burza.

– Jak to jest, że inne chmury mogą być razem i nie ma przy tym tyle deszczu i piorunów? – pytała mała chmurka.

– Nie wiem – mówiła Mama. Może po prostu bardziej do siebie pasują. A my z Tatą jesteśmy tak bardzo różni, że trudno nam się zgodzić. Chcielibyśmy być wszyscy razem całą rodziną, ale sam widzisz, że gdy tylko jesteśmy blisko zaczynają się te straszne grzmoty i błyskawice.

Mała chmurka czuła, że jej rodzice bardzo ją kochają, ale też widziała, że gdy tylko byli razem to nie mogli się pogodzić. Niebo prawie codziennie było pełne burz i piorunów. Ludzie na ziemi bali się wychodzić z domów i patrzeć do góry na niebo, bo zawsze było one mroczne i straszne. Od wypłakanych strug deszczu chmury schły i marniały tak bardzo, że wszyscy już widzieli, że jeżeli nie przestaną, to mogą całkiem z nieba zniknąć.

W końcu przyszedł dzień, że Mama i Tata zdecydowali, że najlepiej będzie, gdy się zupełnie rozejdą i będą na stałe daleko od siebie. Mała chmurka pamięta go dobrze, bo wtedy było jej tak przykro, że sama długo płakała. Przecież tak bardzo chciała żeby byli razem całą rodziną. Ale już i ona za-

czyniała czuć, że nie jest to możliwe. To był długi i mroczny dzień i smutno się skończył.

Za to następnego ranka niebo przejaśniło się i wyszło dawno niewidziane słońce. Ludzie ze zdziwieniem i ulgą spoglądali w górę, ciesząc się, że ta długa i groźna burza wreszcie się skończyła. Tata chmurka i Mama chmurka były już daleko od siebie. Spytasz pewnie, gdzie w takim razie była mała chmurka? Ponieważ była jeszcze malutka to została z Mamusią. Tata jednak bardzo za nią tęsknił i też chciał żeby choć od czasu do czasu mogli być razem. Dlatego często odwiedzała go i razem spędzali wtedy czas tak wesoło, jak to tylko chmurki potrafią. Miała teraz wiele wesołych dni z kochającym Tatą i mnóstwo czasu razem ze swoją ukochaną Mamą. A to wszystko już bez tych strasznych burz i błyskawic.

Mała chmurka miała dużo szczęścia. Bo na niebie bywa bardzo różnie. Sam wiesz jak silny potrafi być czasem wiatr. Może rozwiać chmury tak bardzo, że się gubią i zupełnie nie wiedzą gdzie są. Zdarza się więc i tak, że wichur przegoni Tatę chmurkę tak daleko, że nie znajdzie drogi do swojej ukochanej małej chmurki. Nawet jeżeli całe dnie będzie wędrował po niebie szukając.

Następnym razem jak będziesz na podwórku i będzie ładna pogoda to spojrzysz w górę i przyjrzyj się uważnie niebu. Zobacz jak niektóre chmury są blisko siebie i płyną razem. Inne z kolei wolą być dalej od siebie. Tak czasami jest lepiej, jeżeli bycie przy sobie oznacza ciągle burze, błyskawice i pioruny oraz ciągły deszcz, który niszczy i wysusza.

Każdy szuka sobie kogoś z kim mógłby dzielić swoje dni. Być może nawet za jakiś czas Mama chmurka i Tata chmurka znajdą sobie kogoś z kim będzie im bardzo dobrze i będą szczęśliwi. Bez burz i błyskawic. Mała chmurka też bardzo by tego chciała. Mogłaby wtedy mieć dwie całe kochające rodziny.

Zakończenie

Narracja i bajki odgrywają znaczącą rolę w rozwoju dziecka. Dziecko utożsamia się i identyfikuje z określoną postacią, towarzyszy jej w wędrówce i razem z nią przeżywa radość, smutek, ból, stawia czoło wrogom, podejmuje wyzwania, przenosząc własne doświadczenia, emocje i potrzeby w świat bajek. Dzięki takiej identyfikacji zapoznaje się z całą gamą emocji, uczuć i postaw. Uczy się zachowań społecznie akceptowanych oraz tych, które są potępiane. Śledząc losy bohaterów tworzy własny system norm i zasad, rozszerzając samoświadomość. W bajkach zwycięża dobro, często też ten mały i słaby wygrywa z silnym i potężnym. A to budzi w dziecku nadzieję i optymizm. Nie ma sytuacji bez wyjścia. Nawet najbardziej szara i niekorzystna dla

dziecka rzeczywistość, w której żyje, nie determinuje i nie przesądza o jego dalszym życiu, nie ocenia go jako człowieka gorszego społecznie. Zaczyna ono postrzegać ludzkie zachowanie oraz ich konsekwencje. Dowiaduje się jakie wartości są cenione, poprzez jednoznaczne pokazanie kogo i za co spotyka nagroda lub kara.

Dziecko poznaje takie pojęcia jak: dobro i zło, sprawiedliwość miłość, przyjaźń. Naturalnym jest, że dziecko przeżywa również negatywne emocje takie jak: złość, wściekłość, gniew, chęć zemsty, odwetu czy zniszczenia. Niektóre z nich kierowane są na otoczenie, często jest to linia obrony dziecka, ucieczka przed bezradnością, dlatego bohater bajkowy niejednokrotnie pomaga mu w jego codziennych zmaganiach ze światem społecznym i emocjonalnym.

Opowiadanie i bajka uczą przeżywania i nazywania różnych stanów emocjonalnych. Dają możliwość wyrażania uczuć, których na poziomie świadomym dziecko nie umie wyrazić. Odblokowują jego uczucia i pomagają mu sobie z nimi poradzić. Uwrażliwiają na uczucia innych, uczą empatii i pomagają mu poradzić sobie z własnym problemem. Opowiadanie i bajka pokazują problem w szerszej perspektywie, pozwalają spojrzeć na niego z boku, pokazują jak ktoś inny poradził sobie w podobnej sytuacji, uczą jak pomóc sobie samemu w trudnych sytuacjach. Zawsze wewnętrznie wzmacniają, dodając siły i intuicyjnie pozwalają szukać drogi właściwego postępowania. Wyrabiają cierpliwość, wydłużają koncentrację i skupianie uwagi, uczą zdolności myślenia, stymulują rozwój mózgu.

Bajka jest olbrzymią siłą terapeutyczną szczególnie w przypadku dziecka o niskim poczuciu własnej wartości, społecznie odrzuconym, zagrożonym społeczną patologią i w niej się wychowującym, kształtowanym i żyjącym w rodzinie dysfunkcyjnej. Małe dziecko nie wyobraża sobie siebie w dorosłości, nie potrafi nawet wyobrazić sobie przyszłości za kilka lat. Jego wyobrażenie o nim samym jest to wyobrażenie o tym, kim jest teraz. Bajka pokazuje drogę do przyszłości i jasno określa co jest ważne w podążaniu tą drogą.

Autor artykułu, po wielu latach pracy z dziećmi z rodzin dysfunkcyjnych i patologicznych jest przekonany, że narracja i bajka są cenną metodą wychowania i terapii dziecięcej. Poprzez narrację i bajki można doprowadzić do pozytywnych zmian w sferze emocjonalnej, intelektualnej i wolicjonalnej dziecka.

Sławomir Chrost

Fables and storytelling as a form of therapy for children

The below paper is aimed at presenting the theory and practice concerning narration and fables in the process of children's education. Therapeutic fable (relaxation, psycho-educational, psycho-therapeutic) can be used as a method of reducing fear, strengthening self-esteem and showing how different ways of problem solving can be seen as a kind of therapy, especially for children aged 4-9. Storytelling used in the process of upbringing through linking the „stories” of different people can „change” human life. The author of the paper, after years of work with children from dysfunctional and pathological families, is certain that narration and fables are a valuable method of children upbringing and therapy. Narration and fables can lead to positive changes in different spheres of a child's life.

BIBLIOGRAFIA:

- Bettelheim Bruno, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Wydawnictwo W. A. B., Warszawa 2010 (1976). Wydanie pierwsze: *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fables*, Knopf, New York 1976.
- Borecka Irena, *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Wyd. SBP, Warszawa 2001.
- Chrost Sławomir, Łagosz Renata (red.), *Jestem kimś. Zbiór scenariuszy do pracy opiekuńczo-wychowawczo-terapeutycznej z dziećmi w wieku szkolnym*, WDS Sandomierz 2011.
- Dale Edgar, *Audio-visual methods in teaching*, Dryden Press, New York 1969.
- Daniel Alastair K., *Storytelling across the primary curriculum*, Routledge, London 2011.
- Gadamer Hans Georg, *Prawda i metoda*, Inter-esse, Kraków 1993.
- Greimas Algirdas J., *Sémantique structurale*, Hachette, Paris, 1986.
- Heidegger Martin, *In cammino verso illinguaggio*, Ugo Mursia, Milano 1984.
- Ługowska Jolanta, *Bajka w literaturze dziecięcej*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1988.
- Mała Encyklopedia Powszechna PWN*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1959, hasło: *narracja*.

- Martin Bronwen, *Semiotics and Storytelling*, Philomel, Dublin 1997.
- Molicka Maria, *Bajki terapeutyczne dla dzieci* (część 1 i 2), Media Rodzina, Poznań 2002.
- Molicka Maria, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Paley Vivian Gussin, *The boy who would be a helicopter: the uses of storytelling in the classroom*, Harvard University Press, Cambridge, Mass 1990.
- Patzerowa Maria, *Lektura uczy, bawi, wychowuje*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973.
- Pollerman Sandra, *Stories, stories everywhere*, Bible Reading Fellowship, Oxford 2001.
- Ricoeur Paul, *Czas i opowieść*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Ricoeur Paul, *La sfidasemiologica*, Armando Editore, Roma 2006.
- Ricoeur Paul, *La métaphore vive*, Seuil, Paris 1975.
- Ricouer Paul, *O sobie samym jako innym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa (1990) 2005.
- Słowska Irena, *Dzieci i książki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1957.
- Sobol Joseph D., *Innervision and Innertext: Oral and Interpretive Modes of Storytelling Performance*, in: *Oral Tradition* 1992, 7/1, s. 66-86.
- Ślusarczyk Maciej, *W świecie baśni, legend, podań i mitów*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1991.
- Tischner Józef, *Alfabet Tischnera*, Wybrał i opracował Wojciech Bonowicz, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
- Tonelli Ricardo, *Narrare per aiutare a vivere*, Elle Di Ci, Torino 1992.
- Tonelli Ricardo, *Pastoralegiovanile*, LAS, Roma 1996.
- Wittgenstein Ludwig, *Tractatuslogico-philosophicus*, tłum. z ang. *Tractatuslogico-philosophicus*, Routledge 1974, wydanie II poprawione, przełożył i wstępem opatrzył Bogusław Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Yolen Jane (ed.), *Favourite Folktales from around the world*. Pantheon Books, New York 1986.

Strony internetowe:

- Bajki-zasypianki, [w:] <http://bajki-zasypianki.pl/autor-pawel-ksiezyk/> (dostęp 18.03.2015)
- Bajka, [w:] <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/bajka;3873437.html> (dostęp 10.03.2015)
- Narracja, [w:] <http://sjp.pwn.pl/sjp/narracja;2568799> (dostęp 10.03.2015)

Games in education of children with special needs in the practice of the Russian schools

Elena Reprintceva *

Applying game in a process of inclusive education of children with special needs is very specific because game itself, gaming methods and gaming situations can activate child's attention at the lesson, evoking interest and motivating him to take part at study process – in other words in such situations *entertaining function of game is fulfilled*.

In the process of education for children with special needs game organization can become a cause of child's study satisfaction. It also can make children busy, drawing their attention away from strange thoughts, disturbance, activating some other game function of concerned *players collaboration and interaction*.

Game situations in a process of education can help students with special needs feel free and be interested in study, to estimate oneself correctly and adequately, comparing own results with results of other students. Game can captivate with a plot, forming some life competences, considered to be very important in real life, which proves the fact of activation of *entertaining game function in education*.

It is possible that in inclusive education *edutainment* based on entertainment and being a way of evoking interest towards study subject, causing satisfaction and pleasure of education process evoking interest to study, soon can take a respectable place at Russian schools as a special way of teaching children with special needs.

Education as a kind of entertainment can be an effective way of learning world in a game model, because by means of entertainment an impression and an idea about some object is made. Moreover, an emotional connection of

* **Elena Reprintceva**, professor, doctor of pedagogy Kursk State University, Russia.

pupil/subject is accomplished (Popov 2006, p. 71).

The education process of children with special needs can be accompanied with some difficulties suppressing their development, social adaptation and academic success. Education by means of entertainment afford to model the reality and „to change it” in the conditions of game situation. Game can provide a moment of entertainment to an education process which is very important while children with special needs are educated. Game applying transforms a very difficult educational task into attractive and interesting game goal which makes an adaptive environment and situation of success for children of such category. The process of education itself becomes an absolute entertainment. Games are accompanied by fascinating plot, display a kind of so-called preparation of children with special needs for future responsibilities, future life conditions full of sense and joy.

There also should be mentioned that edutainment of children with special needs can be observed as a special type of education, being not only as an entertainment in the narrow sense, but as a primary entertainment leading to the following profound and stable acquisition. At the same time, edutainment is only a subsidiary mean and entertainment is only the first step of edutainment usage. The final goal of education process is forming a stable interest towards education and learning process.

The analysis of modern researches of Russian teachers displayed that there is no common idea about „edutainment” phenomenon. This concept is characterized by Olga Gnatuk as a „digital content”, by Anton Popov as „game-education” (Popov 2006, p. 71), by Miloslava Zinovkina as a „creative education” (Zinovkina 2007), by Ivan Feklistov as an „informal education” (Feklistov 2002), by Olga Zheleznyakov and Olga Djakonova as a „special type of education” (Zheleznyakova, Djakonova 2013).

Non-Russian researches of „edutainment” phenomenon describe it as „education by means of entertainment”, filling it with different sense. According to the idea of Yan Wang, „edutainment” – is a presentation of experience and entertainment through the process of creation (Wang 2007), Sharon De Vary considers it as „an effective balance between information, multimedia, psychological approaches and modern technologies” (De Vary 2008). Rob Donovan understands this concept as „a connection of social order with entertainment mechanism” (Donovan, Henley 2010).

The analysis of underlined approaches displays a changeable description of „edutainment” concept as a special type of education; reveals its functional potential such as entertainment, attention appealing and enthusiasm. By and large neither in Russian nor in foreign researches there is characteristic

of edutainment potential in inclusive environment of education. However, in Russian pedagogic theory and practice there are enough ideas concerned the basis and realization of pedagogic potential (resources) of game in education. We would like to discuss their more profound characteristics.

Pedagogic Potential of Game (game resources) in Inclusive Education of Children with Special Needs

A very rich pedagogic potential is enclosed in the process of educative tasks solving, especially in the case of children with special needs education. Game and game activities have a very big potential of socializing, developing, diagnostic, didactic, psychiatric and therapeutic recreation resources.

Socializing resources of game – let child to understand oneself as a member of a society, learn rules, norms and traditions of social life. Taking part in various entertainment games a child with special needs acquire skills letting him to interact in a society in a small group. Game lets him to choose one's role and way to act, orients to search for more complex forms of communication in society. A very attractive plot and character of game evokes a desire to enlarge the view of human life, stimulates fantasy and provokes the desire to make up a new game.

Developing resources of game – activate and actualize natural features and abilities of children, improve their intellect, will, emotions. Games attract by their easy way to act and make a strategy of child's possible development, forcing to reveal some hidden abilities. Activation of mental processes by making child busy with game provokes desire to learn new information and applying it in some game situations.

Diagnostic resources of game – let foresee the dynamics of intellectual, motor and emotional development of a child. The dynamics of such kind is usually brightly presented in games played by a child with special needs. The apply of different game means in order to reveal the level of intellectual, motor and emotional state makes this process adaptive to a child's abilities, moreover, a child himself can fix one's achievements, comparing them with previous results at different game stages.

Didactic resources of game – make learning time easy and welcome child to the world of friendly science and knowledge. Didactic goal of a lesson is given as a game task; the conditions of learning activities, rules are modified into suitable ones; learning material is used as game mean; study process gets a new element – competition (mostly this is the way to transform didactic task into game task); success of task completing is connected with game result;

emotions of pupils are very important. The complex of such approaches provides the achievement of didactic goal, getting the feature of didactic game.

Psychotherapeutic resources of game – contribute on overcoming psychologic and social difficulties those block personal and emotional development of school children with special needs. Playing games a child can be oneself, behaving naturally, reacting spontaneously on game plot, responding to actions of other players, mastering new ways of communication which are difficult to acquire in real life. Game lets child with special needs a chance to learn the basis of social contacts, development of social skills and theirs further improvement and implementation in real life.

Recreational resources – let game to be used as a mean of modern leisure organization for different groups of children (with special needs as well), each player can do the game tasks according to one's needs and abilities. In game process children with special needs have more opportunities to try on their skills of social interaction with other children who do not have any problems and become a model of social and communicative competence particular for some age (Reprintceva 2011).

Gaming Methods of European Teachers and Psychologists which are Used for Children with Special Needs Teaching

Nowadays in some Russian schools foreign methods of teaching children with special needs are widely accepted by teachers and psychologists. Teachers in kinder-gardens and schools use Maria Montessori method based on funny game and serious work, strict discipline and organized freedom (Montessori 2000).

George Cuisenaire's game complexes (teacher of mathematics, Belgium) make mathematics lessons into amazing game, playing which a child forms some mathematic associations and an idea of the subject (*Kak rabotat s palochkami Kyuizenera Igry I uprazhnenia po obucheniu detey matematike*, 2010).

Zoltan Dienes's special game sets (teacher, psychologist, Hungary) stimulate development of logic thinking, cognitive process (memory, attention, perception and imagination), thinking operations (comparative thinking, analysis, classification, summary) (Logicheskie bloky Denesha, 2014).

Marianne Frostig's psychological game sets (US educational therapist) are very popular, the conception of it is aimed to gaming collaboration of a psychologist and a child who develop one's creativity being busy with some game tasks (Perminova 2014).

Such gaming methods are used quite often in team and individual work at the lessons and after classes among groups of children with special needs and learning disabilities.

Unique Methods of Russian Teachers and Psychologists Used for Teaching Children with Special Needs

Russian teachers using the experience of foreign colleagues, develop own game methods, easing the acquisition of writing, counting, reading for children with special needs, transforming serious study into funny game.

Among them the most effective are:

- *Nikolay Zaytcev's special cubes* for teaching reading. Nikolay Zaytcev's method helps to teach writing, reading at a very early age, influencing child's memory through different channels of perception – tactile (cubes are different in size and weight), visual (there are five colors of them, and they are easy to remember), audial (the filling of cubes is also different, which provides different noise) (Zaytcev 2000).

- *Evgeniy Chaplygin's dynamic cubes* have an idea based on the principle of teaching reading syllable-by-syllable recommended by Lev Tolstoy and mastered by teacher and inventor Evgeniy Chaplygin. Teaching child reading runs through the game with wooden cubes with alphabet on their sides.

- *Boris and Elena Nikitins' game complexes for developing the skills of construction and logical thinking* are oriented on child's independence in the conditions of accomplishing gaming task. A very important thing in potential characteristics is rehabilitation possibility. Children with special needs learn to find the way out and to succeed in different problematic situations – when there is a task but the possible ways out are not known (Nikitin 2000).

Elena Danilova's toys are made of different materials (plain, rough, fluffy fabrics), in different bright colors, they have different fillings as bells, grains, soft fiber. For toys combination velcro tape is used to let children combine different parts. All these features of toys help to develop experience, feelings and perception which is very important for children with special needs. Each collection of developing toys the author provide with a total description, game method being oriented on different age of players and personal particularities (Igry Leny Danilovoy, 2015).

- *Valeriy Rudenko's brain-crackers* are special training tasks for child's intellect. Being a kind of entertainment they can evoke interest to study, develop logical abilities, attention, and creative thinking. The most important thing is that such games teach children to take decisions independently thinking about

task considering different points and ideas (Golovolomky Valeria Rudenko, 2006).

- *Viktor Kaie's (an inventor) games* let children to construct and make experiments with different materials developing kinesthetics, training brains (mostly parts referred to speech ability). Kaie's games help children with special needs to acquire information more effectively. In a process of game, players communicate, help each other, take part in competitions on making the best construction (Kaie 2015).

- *Vyacheslav Voskobovich's special didactic game sets* develop spatial thinking, attention, memory, imagination, creative thinking, fine motor skills, skills to compare, analyze and compound. There are more complex games, which teach children make up and model some parts to the whole thing (Razvivajushchie igri Voskobovicha v rabote s detmi doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta, 2013).

All the discussed methods are easy to adapt not only in the process of education but also in leisure activities of children with special needs. The methods can be applied in team-work as well as individual, changing the atmosphere of education into entertainment. Game complex using in inclusion education process of class/school make study easy and help children with special needs to improve the results and achievements.

Gaming Computer Programs for Education

Nowadays for inclusion implementation, gaming computer programs are widely used in Russian schools. The first Russian program of such kind is *World Behind your Window* is aimed for elder pre-school children with different kind of learning disabilities. It is awarded with State Prize, its authors are Elena Goncharova, Tatyana Korolevskaya, Olga Kukushkina - the teachers of Institute of Correction Pedagogy of Russian Academy of Education (Kukushkina, Korolevskaja, Goncharova, 1996).

The program *World Behind your Window* contains the materials traditional for primary education for children with special needs. The topics of it are: seasons, weather, clothes, tales about seasons, calendar. Each part has own tasks in the sphere of development and education.

The same authors created gaming computer program *The Reel of Times*. The main idea of it is development of the ability to think and analyze the world around. The program is oriented on pre-school children and primary school children.

Children with special needs mostly have dysphasia, for them there has

been designed logopaedic computer game *Games for Tigra* (Larisa Lizunova). The game is aimed for dysphasia correction among children of pre-school and primary school. It gives them opportunity to work effectively and master their speech and pronunciation (Larisa Lizunova 2011).

Computer game *Sunny Castle* (Olga Khodchenkova) is used for phonemic speech correction basing on visual, audial, kinesthetic perception. It is used for work with pre-school children with special needs (age from 3 to 6) (Khodchenkova 2010).

Logopaedic training apparatus *Delfa-142* (Olga Gribova) is aimed to improve speech of pre-school children: breathing and voice correction, pronunciation, the ability to change voice force, verbal and logical stresses, phonemic perception forming, logical speech forming, grammar teaching, reading skill forming and correction. Solving game tasks by using computer technology helps to develop psychological processes like thinking, attention, behavior (Gribova 2007).

The given examples of computer programs according to the characteristics are alike with the „Edutainment” phenomenon because at the beginning of training each program is used by teacher, psychologist or speech therapist who's orientation at first is entertaining function realization and cognitive function intensification at second. All these methods serve bringing in children with special needs to learning and finding new information, given in while game plot is displayed.

A child with special needs collaborating with others children and tutors in a system of corrective and entertaining work gradually adopt new ways of cognition, learns a lot about the world around and applies new knowledge in practice.

It is important to mention that computer games and programs using in a process of teaching in inclusive environment are strictly regulated by sanitary standard of Russian Ministry of Public Health and Russian Ministry of Education.

Conclusion

Game using in inclusive education combines very well with traditional teaching methods. Game itself lets a child with special needs to feel satisfaction and pleasure while playing, elaborating good and favorable attention towards study.

So, it goes without saying, that the act of game in the process of education causes a special interest of a child with special needs, also causes various

feelings, combination of which makes child's emotional and sensitive experience.

Elena Reprintceva

Rola gier w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami w działalności szkół w Rosji

Jednym z najczęściej używanych narzędzi w edukacji integracyjnej (*inclusive education*) jest zabawa. Ułatwia ona integrację dziecka z potrzebami specjalnymi z pozostałymi dziećmi. Jednocześnie pozwala na interakcję również z dziećmi z problemami rozwojowymi.

Potencjał pedagogiczny zabawy zawarty jest w jej pewnych aspektach: socjalizacyjnych, rozwojowych, diagnostycznych, dydaktycznych, psychoterapeutycznych, rekreacyjnych i innych. Zabawa ma więc korzystny wpływ na dzieci ze specjalnymi potrzebami poprzez poprawy umiejętności społecznych i komunikacyjnych. Użycie zabaw komputerowych w procesie dydaktycznym szkół integracyjnych ułatwia dzieciom ze specjalnymi potrzebami nabywanie wiedzy z zakresu objętego programem szkolnym.

BIBLIOGRAPHY:

De Vary Sharon, *Educational Gaming. Interactive Edutainment. Distance learning. For Educators, Trainers and Leaders*, Information Age Publishing № 3, Boston 2008, p. 35-44.

Dinamichskie kubiky Evgenya Chapligina, <http://www.rtstudio.ru/>, 2008.

Donovan Rob, Henley Nadine, *Principles and Practice of Social Marketing, an International Perspectiv*, Cambridge Univ. Press., Cambridge 2010.

Feklistov Ivan, *Posobie po obrazovaniju v oblasti prav cheloveka s uchastiem molodjozhy*, Council of Europe, Moskow 2002.

Gnatuk Olga, *Osnovy teoriiy kommunikaciy*, KNORUS, Moskow 2010.

Golovolomky Valeria Rudenko, *Onlayn-gazeta Itogiru*, № 13/ 2006, <http://www.itogi.ru/>

Gribova Olga, *Metodika raboty s trenazhorom "Delfa-142"*, 2007, <http://www.delfam.ru/>

Khodchenkova Olga, *Ispolzovanie IT v rabote logopeda detskogo sada*, 2010,

<http://www.iteach.ru>

Igry Leny Danilovoy, <http://danilova.ru/>, 2015.

Kaie Victor, *Konstruirovanie i eksperimentirovanie s detmy 5-8 let*, Sfera, Moskow 2015.

Kak rabotat s palochkami Kyuizenera? Igry i uprazhnenia po obucheniu detey matematike, "Gnom", Moskow 2010.

Kukushkina Olga, Korolevskaja Tatyana, Goncharova Elena, *Mir za tvoim oknom* [Elektronnij resurs]: specializirovannaya obuchajushaya komputernaja programma – 1 CD-ROM, Poligraf servis, Moskow 1996.

Lizunova Larisa, *Komputernaja tekhnologija korrekciy obschego nedorazvitiya rechy „Games for Tigr”*, Perm 2011.

Logicheskie bloky Denesha, Korvet, Moskow 2014.

Montessori Maria, *Pomogy mne sdelat eto samomu*, «Karapuz», Moskow 2000.

Nikitin Boris, *Intellektualnie igry*, Prosveshenie, Moskow 2000.

Perminova Galyna, *Igrovoy komplekt Pertra*, INT, Moskow 2014.

Popov Anton, *Marketingovy igry. Razvlekay i vlastvuj*, Mann, Ivanov, Ferber, Moskow 2006.

Razvivajushchie igry Voskobovicha v rabote s detmy doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta, Rech, St. Petersburg 2013.

Reprintceva Elena, *Fenomen igry v culture i obrazovanii*, LAMBERT, Saarbrücken 2011.

Reprintceva Elena, *Problemy i perspektivy integracii detey s osobymy potrebnostiami v obrazovatelnoe prostranstvo sovremennoj shkoly*, Defectology № 6. (2012), p. 8-16.

Wang Yan, *Edutainment technology – a new starting point for education development of China*; [Section T1B-5, 37th ASEE/ IEEE Frontiers in Education Conference]; WI: Milwaukee 2007, p. 10-13.

Zaytcev Nikolay, *Kubiky. Russkiy jazik*, NOUDO, St. Petersburg 2000.

Zheleznjakova Olga, Djakonova Olga, *Sushnost i sodержanie ponjatija „edutainment” v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoj nauke*, Alma-Mater №2 (2013), p. 67-70.

Zinovkina Miloslava, *Pedagogicheskoe tvorchestvo* [Modulno-kodovoe uchebnoe posobie], MGIU, Moskow 2007.

Zabawa w grę w (nie)istniejących światach Internetu

Monika Wojtkowiak*

Internet, jako część współczesnej rzeczywistości doczekał się analizy naukowej, treściowej i badań realizowanych przez reprezentantów różnych nauk. Opisuje się go jako medium, jako środek porozumiewania, element życia, wreszcie jako środowisko funkcjonowania osób. Petr Haejl określa Internet jako „policentryczny system socjokulturowy, który posiada granice wytworzone przez różnicę między byciem a niebyciem jego użytkownikiem” (Graszewicz 2011, s. 13). Owo „bycie” i „niebycie” ma specyficzny, właściwy tylko Internetowi charakter. Jakkolwiek bowiem interpretować fenomen zjawiska trzeba dostrzec jedną cechę Internetu, która odróżnia go od innych: jest istniejącym niemal poza przestrzenią fizyczną, światem tworzonym przez jego użytkowników. Celem niniejszego opracowania jest zaakcentowanie właśnie owego oderwania od rzeczywistości poza światem wirtualnym, „bajkowości” funkcjonowania, która realizuje się poprzez kontakt z rzeczywistością wykreowaną przez Internet i...wyobraźnię gracza.

* **Monika Wojtkowiak**, doktor w Zakładzie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zainteresowania naukowe obejmują: poradnictwo i pomoc realizowaną w sytuacji resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie, zwłaszcza nieletnich. Najważniejsze publikacje: *Internet jako współczesne medium zagrożenia czy edukacji? Rola Internetu w ponowoczesnym społeczeństwie* (z W. Szumilas-Praszek), [w:] „Społeczeństwo i Rodzina” Nr 37/4/2013; *Disorganisation of the Family-Means of Stabilisation and solution to problems of its Members*, [w:] „Journal of Educational Review”, Nr 7/3/2014; *Dziecko w przestrzeni mediacji jako pola poszukiwania porozumienia*, [w:] *Prawda. Dobro. Piękno. Wymiar filozoficzno-prawny i socjopedagogiczny*, Anna Kieszkowska (red.), Difin 2015; *Realne funkcjonowanie w nierealnym świecie. Synergia internetowych rzeczywistości w budowaniu rozwoju jednostki. Różne „twarze” współczesnych innowacji technologicznych*, Гуманітарний корпус, Winnica 2016.

Internet jako wirtualna rzeczywistość

Jak piszą Marek Graszewicz i Dominik Lewiński, Internet jest zjawiskiem „niebywalej kompleksowości i bezkresu” (Graszewicz, Lewiński 2011, s. 16), środowiskiem hipertekstualnych wędrówek, immersji, zanurzenia się w cyfrową rzeczywistość. Przede wszystkim trzeba pamiętać, że Internet stał się częścią naszego życia, a dla młodych pokoleń jest środowiskiem funkcjonowania i spotkań takimi jak wszystkie inne. O współczesnych młodych mówi się zatem „e-pokolenie” lub „pokolenie sieci”, lokalizując w ten sposób środowisko ich funkcjonowania. Internet jest dla tego pokolenia „miejscem” znanym i bezpiecznym, gdyż młodzież płynnie korzysta z jego zasobów i je tworzy, nie obawiając się *novum* techniki, a czerpiąc z niej pełnymi garściami.

W tym miejscu należy sprecyzować termin, który wiąże się ściśle z korzystaniem z Internetu i swoistym wchodzeniem w interakcyjną relację ze środowiskiem Internetu, a mianowicie pojęcie – wirtualnej rzeczywistości. „Wirtualna rzeczywistość (*Virtual Reality* – VR) jest technologią, która umożliwia wejście i przebywanie w świecie wygenerowanym przez komputer. Jest to splot wrażeń i sposobów ich odbioru przez poszczególnych użytkowników. Otwiera przed użytkownikiem olbrzymie możliwości (...), jednak nakłada również ogromne ograniczenia” (Andrzejewska 2009, s. 166). Owe ograniczenia wynikają głównie z charakteru uczestnictwa opartego na byciu *on-line* oraz z kontaktu z innymi osobami, który jest pozbawiony naturalnie przypisanej mu „fizyczności”: możliwości wzajemnej obserwacji, kontaktu wzrokowego, etc. W literaturze przedmiotu można znaleźć również definicje opisujące wirtualną rzeczywistość w nieco węższym znaczeniu. Taką definicję proponuje Anna Andrzejewska pisząc, że „rzeczywistość wirtualna, e-rzeczywistość z technicznego punktu widzenia, to nic innego jak symulacja komputerowa obrazu, dźwięku, a także «całkowitej» rzeczywistości, w którą można «wejść» i której można «dotknąć»” (Andrzejewska 2009, s. 166).

Specyfika środowiska Internetu

Funkcjonowanie wirtualnej rzeczywistości ma jeszcze jeden wymiar, który określa jej charakter. Jest ona w pewnym zakresie „nierzeczywista”, pozbawiona ciężaru realnych ograniczeń a przez to bywa bajkowym środowiskiem rozwijania wyobraźni. „Howard Rheinghold definiuje sieć w kategoriach powrotu do czasu dzieciństwa-sfery marzeń i zabawy, a tym samym przestrzeni otwartości i kreacji” (Dolata 2006, s. 100). Ów powrót do dzieciństwa określa się często „tęsknotą za” i „wędrówką do” świata fantazji,

co urzeczywistnia się w interaktywnym medium. Taki, dość obrazowy opis Internetu przytacza Marek Sokołowski pisząc, że: „początki owego medium przypominają kolonizowanie nowych lądów przez dawnych odkrywców, którzy z odwagą i nadzieją w sercu wyruszali ku Ziemi Nieznanej, bez map i wskazówek, stając się zdobywcami owej *Terra Incognita*... Internet nazywany jest dziś siecią, a w zasobach www surfujemy lub też „żeglujemy” w cyberprzestrzeni. Czyż zatem każdy z internautów chociaż po części nie przypomina dawnych żeglarzy zapuszczających się w najdalsze zakątki mórz i oceanów?” (Sokołowski 2006, s. 6). Ten, nieco obrazowy (a może romantyczny?) opis akcentuje poszukiwanie jako formę funkcjonowania współczesnych i nie jest *novum* samo poszukiwanie, bo ono jest przypisane ludzkiej naturze, ale zakres czy też niedookreśloność celu wypływające z pomijania fizycznych granic, które dotąd bywały utrudnieniem, jeśli nie barierą.



Źródło: Obraz pochodzi z artykułu „Włóczęga czerwonej włóczki – recenzja gry Unravel” dostępnego pod adresem internetowym <http://gameplay.pl/news.asp?ID=96494>

Jak wspomniano już wcześniej, Internet jest medium szczególnym. Przebywanie w cyberprzestrzeni wiąże się z dwoma podstawowymi zagadnieniami, ważnymi z punktu widzenia podjętej tematyki:

- „interakcyjnością wysyłanych i odbieranych sygnałów oraz
- teleobecnością (*telepresence*) czy też złudzeniem, polegającym na wrażeniu, że jest się właściwie «tam»”. Aby ten efekt uzyskać potrzebne jest tzw. „kompletne zanurzenie – przynajmniej dwóch zmysłów, zwykle dotyczy to wzroku i dotyku” (Bednarek 2002, s. 278). Połączenie powyższych powodować może zakłócenia w doświadczeniu miejsca bądź ogólnie realności własnego istnienia i działania podejmowanego przez użytkownika.

Warto w tym miejscu zaakcentować kilka przymiotów tego środowi-

ska. Internet generuje przede wszystkim możliwość prezentowania swego rodzaju „zbiorowej inteligencji”, która polega na dzieleniu się przez użytkowników informacjami, wiedzą, dziełami i w zasadzie daje nieograniczone możliwości korzystania z nich. Dzięki temu Internet stale się poszerza, zyskuje charakter niemal organizmu, który jest zmienny. „Za sprawą dostępu do informacji uwolnionej od fizycznej lokalizacji powstaje efekt określany mianem symultaniczności i nie-symultanicznego (choć należy zaznaczyć, że pojęcie to odnoszone bywa też do zjawisk wykraczających poza przekaz) istnienia” (Bednarek 2002, s. 278).

W literaturze spotkać można wiele opinii o tym, że media cyfrowe, a zwłaszcza Internet stanowią zagrożenie bezpieczeństwa zdrowia i funkcjonowania użytkowników. W niniejszym opracowaniu zdecydowano się na przedstawienie Internetu jako środowiska gry, ale zasadnym wydaje się zauważenie również tych niebezpieczeństw, które są spowodowane istnieniem w rzeczywistości wirtualnej. Anna Andrzejewska, powołując się na Marka D. Griffithsa wymienia sześć elementów, na podstawie których można mówić o uzależnieniu od mediów cyfrowych, a wśród nich:

„ - zdolność przyciągania uwagi (stały ruch implikuje stałą reakcję skupienia, pobudzenie układu nerwowego jest skutkiem dostarczania dużej ilości impulsów)

- orientację wizualną (skupienie się na obrazie jako nośniku informacji)
- skrócenie sekwencji informacyjnych (mają one charakter bardzo zintensyfikowany co dobitnie można zauważyć na przykładzie reklam)

- efekty interferencyjne (nie uświadamianie sobie sensu i znaczenia kolejnych wrażeń, co jest skutkiem niemożności nadążenia za tempem przekazywania informacji)

- złożoność prezentacji (jednoczesne działanie na kilka zmysłów, swoisty natłok napisów, obrazów, dźwięków)

- zawartość emocjonalna (emocje są w dużej mierze determinantem działań)” (Andrzejewska 2009, s. 190).

Specyficzny wymiar osiąga w Internecie wyobrażeniowość relacji międzyludzkich. To „uzupełnianie” niepełnych (na skutek braku kontaktu bezpośredniego) wyobrażeń o współmówcy. Przekaz pozbawiony imperatywu kontaktu fizycznego sprawia bardzo często, że wyobrażenie interlokutora „czynimy” miłym, podporządkowujemy własnym oczekiwaniom, co może wpływać na fałszowanie obrazu rzeczywistego i rodzi kontrowersje wobec zjawiska nazywanego „zarządzaniem szczerością” (tu: dla autokreacji). Rodzi to dalsze konsekwencje w zakresie możliwości zakłócenia budowania własnej

tożsamości i staje się powodem zaistnienia problemów w obszarze nawiązywania relacji międzyludzkich.

Wciąż jednak kontrowersyjnym wydaje się stwierdzenie, że „dla pozbawionych czasu wolnego, Internet jest technologią stymulującą czas życia, dla posiadających go w nadmiarze – formą ucieczki czy zabicia nudy” (Dolata 2006, s. 101). Internet staje się w coraz większym stopniu środowiskiem życia i funkcjonowania, a nie jedynie instrumentem pomagającym w pracy czy pełniącym rolę przekąsnika narzędziem komunikacji. Jest miejscem przebywania, pracy, zawiązywania i podtrzymywania więzi, spędzania wolnego czasu, wreszcie rozrywki i zabawy.

Zabawa-gra komputerowa/ internetowa

Można wyróżnić wiele rodzajów zabawy, m.in.: zabawy manipulacyjne (mają swoje miejsce w początkach rozwoju zabaw konstrukcyjnych i badawczych), zabawy konstrukcyjne, tematyczne, dydaktyczne czy badawcze (vide: Duszyńska, Lipina 1974, s. 23; Okoń 1996, s. 6; Mauer 1979, s. 330). Zabawa nie zawsze ma sformalizowany charakter. Nieco inaczej jest w przypadku gier, które mają swoje reguły i ich przestrzeganie staje się warunkiem uczestnictwa. Gry mają zatem wymiar algorytmiczny, uporządkowany, co wiąże się z wyżej wymienioną formalizacją, mają ustalony porządek i przystąpienie do gry jest związane z zaakceptowaniem jej zasad.

Biorąc pod uwagę typowe klasyfikacje gier można przytoczyć typologię Krzysztofa Kruszewskiego (1984, s. 23), który wymienia: gry sytuacyjne, biograficzne, inscenizację oraz burzę mózgów lub wariant Wincentego Okonia (1987, s. 46), który rozróżnia: zabawy inscenizacyjne, gry symulacyjne, gry logiczne. Owa typologia zachowała swoją aktualność w sferze gier internetowych. Tu również możemy wymienić gry oparte na organizowaniu sytuacji, nawiązujące do biografii prawdziwych lub historii wymyślonych bohaterów, (a nawet oparte na tworzeniu biografii odgrywanej przez siebie postaci), gry symulacyjne i toczące się wokół rozwiązywania zagadek logicznych czy też budowania strategii.

Opisana wcześniej specyfika środowiska Internetu implikuje konieczność zlokalizowania gier komputerowych (a co za tym idzie, toczących się w Internecie) w kategoriach zabawy i gry tradycyjnej. Jeżeli przyjąć za Johanem Huizingą, że „zabawa jest wielkością daną kulturze, (...) czynnością swobodną, pozostającą poza zwykłym życiem” (1998, s. 16-18) to należy zwrócić uwagę, że gry internetowe mają swoje miejsce w rzeczywistości wirtualnej, pozbawionej imperatywu fizycznej lokalizacji. Autor określa zabawę jako

aktywność „przebiegającą w pewnym porządku, według określonych reguł i powołującą do życia związki społeczne, które ze swej strony chętnie otaczają się tajemnicą lub za pomocą przebrania uwydatniają swoją inność wobec zwyczajnego świata” (Huizinga 1998, s. 31). I znów w przypadku gier internetowych, różnice na tym poziomie zaznaczają się bardzo wyraźnie: możliwość przybierania „masek” różnych tożsamości postaci-bohaterów gry, nadaje jej walor uczestnictwa w „tajemniczym” świecie wirtualnego funkcjonowania. Roger Caillois opisuje grę jako bardziej określoną i zorientowaną na cel niż zabawa. „W grze - jak pisze Caillois - wynik jest mierzalny i związany z opozycją, przeciwstawieniem dwu stron” (Caillois 1973, s. 331). Ta zasada znajduje swoje urzeczywistnienie w opisywanym typie gier, gdyż mierzalność wyniku gry *on-line* ma swoje odzwierciedlenie w możliwości zapisu gry i jej pełnej transparentności. Gracz zna zasady, może również zweryfikować własne błędy i prześledzić działania przeciwnika, przez co gra zyskuje nowy wymiar edukacji. „Uczenie się na błędach” ma tu bardzo wymierną płaszczyznę.

Gry komputerowe można rozumieć dwojako: w ujęciu wąskim są to „gry w postaci oprogramowania odtwarzanego wyłącznie na urządzeniach traktowanych jako komputery (stacjonarne, mikrokomputery, laptopy, palmtopy)”, w szerszym „gry wykonywane na takich urządzeniach jak konsola, telewizor, automaty zręcznościowe do gier czy smartfony i tablety (będące de facto komputerami komunikacyjno-aplikacyjnymi)” (Chmielarz, Szumski, http://ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/ertyk_pdf_2016/T2/t2_0689.pdf, dostęp z dnia 12.05.2016). Gry *on-line* to także gry komputerowe, ale wymagające podłączenia do sieci Internetu lub w przypadku gier bardziej rozbudowanych – zainstalowania na dysku twardym komputera, odpowiedniego oprogramowania. Gry *on-line* mają przy tym charakter odmienny od wcześniej powstałych gier; o ile tradycyjnie gra jest zjawiskiem mającym miejsce na poziomie gracz-gracz, o tyle gry komputerowe, a zwłaszcza gry *on-line* ustalają format komunikacji na dodatkowym poziomie gracz – maszyna (co nie zaprzecza poziomowi gracz – gracz).

Komputer czy też w szerszym rozumieniu sieć – nie staje się przy tym równorzędnym graczem (w większości gier), a jedynie daje możliwości wyboru i powoduje zmianę sytuacji osoby grającej. Takie zjawisko łączy się z pojęciem interaktywności a nawet, w interpretacji niektórych badaczy, ergodyczności. Tę z kolei zdefiniować można za Espenem Aarsthem (1997, s. 110-112) jako „informatyczne sprzężenie zwrotne w systemie cybernetycznym (za jaki można uznać człowieka obsługującego grę)” (vide: Urbańska-Galanciak 2009, s. 46).

Dominika Urbańska-Galanciak, dokonując próby systematyzacji

cech gier komputerowych przyjmuje rejestr przymiotów gier komputerowych Jespera Juula, w którym wymienia się: reguły (jednoznaczne, dobrze określone, czytelne), zmienny wynik (zależny od sposobu przeprowadzenia rozgrywki), wartość wyniku (przypisywanie określonym wynikom pozytywów bądź negatywów), działania gracza (określone przez interaktywny charakter gry), relację gracz – wynik (i konsekwencje w samopoczuciu gracza), uzgadnianie konsekwencje (vide: Urbańska-Galanciak 2009, s. 54).

Jak pisze Joanna Moczydłowska „wielu młodych ludzi z zaburzonym obrazem siebie, z zaniżonym poczuciem własnej wartości, czuje się w komputerowym świecie bezpiecznie. Tu nie jest ważna uroda, wzrost, płeć, wykształcenie, kolor skóry, przekonania. Wszyscy są sobie równi, nie ma dyskryminacji, a jedynym kryterium wartości jednostki jest sprawność poruszania się w sieci” (Moczydłowska 2000, s. 6). Błędem byłoby twierdzić, że użytkownikami Internetu (a także graczami w e-rzeczywistości) są głównie dzieci. „Według raportu dotyczącego użycia gier komputerowych przygotowanego przez BBC w 2005 roku (...) średni wiek gracza w Wielkiej Brytanii wynosi 28 lat” (Bomba, <http://rbomba.pl/archives/475>, dostęp z dnia 18.05.2016). Imponująca jest liczba aktywnych graczy, uczestników gier internetowych. „Zgodnie ze statystykami serwisu Newzoo, w 2013 roku w naszym kraju było w sumie 13,4 miliona graczy, a 98% wśród nich do gier wykorzystuje komputer (oraz równolegle inne platformy). Spośród przebadanych krajów zajmujemy pod tym względem drugie miejsce w Europie” (Szumski, http://www.ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk_pdf_2016/T2/t2_0689.pdf, dostęp z dnia 12.05.2016).

Jakkolwiek rozpatrujemy fenomen popularności gier internetowych należy zauważyć kilka znaczących faktów. Po pierwsze gry komputerowe (i internetowe) nie powstały w próżni, a są niejako następcami gier funkcjonujących w świecie realnym. Po swoich „przodkach” odziedziczyły pewne cechy takie jak: elementy fantazji, formalizacja (zasady), cel (rozrywka), rozwojowość (związana z zaangażowaniem graczy), wreszcie kategoryzacja sukcesu (wygrany/ przegrany), jednak mają też swój specyficzny rys, który wiąże się z charakterem uczestnictwa i miejscem gry. Owo miejsce jest mniej realne, ale jest miejscem rzeczywistych spotkań. Po drugie, cechą nierozzerwalnie związaną z grami internetowymi jest poziomowość i progresja wpisana w uczestnictwo w grze, co oznacza, że gracz chce osiągać coraz wyższe poziomy, coraz większy rozwój i status w grze.

Radosław Bomba przyczyn szybkiego rozwoju gier komputerowych upatruje z jednej strony w obecności „coraz bardziej zaawansowanego sprzętu, z drugiej natomiast w wykorzystywaniu możliwości nowego sprzętu przez

projektantów gier. Jak pisze Autor: „nowe media produkowane są w systemie gdzie technologia nigdy nie jest stabilna (...) stan ten określić można jako «ciągłą innowacyjność»”⁶. Nie jest to dynamika, która zmierza do jakiegoś celu, nie ma żadnego punktu końcowego. „Nowe media nigdy nie ustabilizują się w sposób, w jaki dokonała tego telewizja i kino w okresie po II Wojnie Światowej. (...) Dziś, czy tego chcemy, czy nie każdy z nas ma grę komputerową na swoim telefonie komórkowym” (Bomba, <http://rbomba.pl/archives/475>, dostęp z dnia 18.05.2016). Można zatem wymienić dwa parametry charakterystyczne dla gier komputerowych: ich stałą ewolucję (przebiegającą bardzo dynamicznie) i wszechobecność, o której wspomniano powyżej.

Owa wszechobecność gier jest według R. Bomby związana z pojęciem kultury *upgradu*, w której oddziaływanie gier na kulturę jest transparentne: z jednej strony gry inspirowane są książkami, komiksami, filmami, a z drugiej – stają się źródłem inspiracji dla twórców kina (Bomba, <http://rbomba.pl/archives/475>, dostęp z dnia 18.05.2016). W ten sposób gry prowadzone w nierealnym świecie mają wpływ na świat realny.

Różnorodność oferty gier internetowych odpowiada różnorodności potrzeb odbiorców, a dynamika zjawiska wymyka się standardom rozwoju innych mediów. Na przestrzeni kilku lat można obserwować swoistą ewolucję gier pod względem struktury, ale także jakości strony graficznej, możliwości interaktywności gry, etc.

Janusz Bednarek wymienia następujące rodzaje gier komputerowych: strategiczne, symulacyjne, *playing games*, gry przygodowe, sportowe, zręcznościowe, logiczne i tekstowe (Bednarek 2002, s. 147-148). Gry strategiczne są jednymi z najpopularniejszych, a ich fabuła skupia się na opracowaniu specjalnego planu dotarcia do celu, określonego jednak regułami gry. W zależności od scenariusza dzielą się one na gry opierające się na strategii wojennej, w których rozgrywka podzielona jest na etapy a działania wojenne prowadzone przez gracza skupiają się na zarządzaniu „żołnierzami” lub działaniem własnej postaci tak, aby stracić jak najmniej punktów. W grach tego typu wykorzystuje się strategię ekonomiczną, zarządzającą zyskiem i stratami lub strategię czasu rzeczywistego (RTS). Gry strategiczne wymagają koncentracji i stosowania taktyk, analitycznego myślenia i planowania.

Symulatory to gry, które swój rodowód mają w urządzeniach do szkolenia wojskowych. Z biegiem czasu poziom graficzny tego typu gier osiągnął

⁶ R. Bomba, *Rola i oddziaływanie gier komputerowych na współczesną kulturę, społeczeństwo i rynek, tekst został wygłoszony jako wstęp do panelu dyskusyjnego pt. Perspektywy rozwoju gier komputerowych we współczesnej kulturze polskiej*. Panel odbył się 29.04.2009 roku na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Dokument dostępny na stronie internetowej pod adresem: <http://rbomba.pl/archives/475> (aktualizacja z dnia 18 maja 2016).

jakość, która daje odczucie uczestnictwa w innej, poza fizyczną (wykreowanej wirtualnie) rzeczywistości i wrażenie realnego bycia kierowcą lub pilotem. Bywa, że gracz ma do dyspozycji urządzenie potęgujące uczestnictwo w świecie wirtualnym, np. gogle do gry zmieniające postrzeganie przestrzeni i ruchu.

Nieco inny charakter mają wywodzące się z gier fabularnych *Role Playing Games* (RPG). Polegają one na wcielaniu się w rolę postaci-bohaterów w wymyślonej historii. Realia gry nawiązują często do literatury *fantasy* lub legend, zdarza się, że czerpią z filmów przygodowych a osnowa gry jest tożsama z głównym wątkiem filmu. Gry tego typu oferują uczestnikom możliwość przeżywania przygód, osiągania założonych celów, współpracy z innymi.

Gry przygodowe charakteryzują się konstrukcją poziomową, w której osiągnięcie kolejnego poziomu wymaga zręczności i sprytu, często mają charakter zagadek detektywistycznych, zadań do rozwiązania, wymagają uwagi i pobudzają kreatywność graczy. Przede wszystkim jednak gry tego typu dają możliwość zasmakowania przygody, nowych doświadczeń, a liczne zwroty akcji zapewniają emocjonujące przeżycia.

Gry sportowe nawiązują do tradycyjnych dyscyplin sportowych i są inspirowane skokami narciarskimi, piłką nożną, etc. Gracz ma wpływ na wynik wcielając się w arbitra lub zawodnika (Bednarek 2002, s. 147-148). Często w tego typu grach obowiązują rankingi wyników, a uczestnicy przechodzą swoisty rozwój, kształcąc umiejętności i zarządzając aktywnością swoich zawodników. Są to gry odwołujące się bardzo często do aktualnie popularnych dyscyplin sportowych i co ciekawe, postaci kreowane przez zawodników noszą często nazwiska lub pseudonimy prawdziwych sportowców.

Typem gry, który odwołuje się do refleksu gracza jest gra zręcznościowa. Gry tego rodzaju mają różny charakter, wśród nich wymienić można: inspirowane walkami wschodu, symulujące walkę wręcz, ale nie brakuje również (często krytykowanych) strzelanin. Temu typowi gier zarzuca się najczęściej kształtowanie postaw agresywnych. Celem gracza w strzelaninach jest dotarcie do celu (lub zrealizowanie misji), obraz przedstawiany jest z perspektywy broni, a wygrana nierzadko łączy się z koniecznością likwidowania przeciwników. Strzelaniny zalicza się nieraz do kategorii gier określanych mianem „platformówek”. Wymagają one od gracza przemieszczania się między platformami, zdobywania punktów, pokonywania przeszkód, eliminowania wrogów. Do gier zręcznościowych zaliczyć można również *flippery* symulujące automaty do gry. Ten typ gier jest obecnie dostępny również w wersjach na telefon i smartfon, przez co cieszy się dużą popularnością. Gry logiczne,

które mają charakter łamigłówek wymagają analitycznego myślenia i zaangażowania uwagi gracza. Często stawiają przed nim konieczność rozpoznawania symboli, planowania sekwencji działań z wyprzedzeniem. Odwołują się przy tym do umiejętności strategicznych uczestników i wymagają dużego skupienia. Często gry logiczne nawiązują do gier tradycyjnych np. szachów.

Najuboższymi pod względem graficznym są gry odbywające się wyłącznie w trybie tekstowym. Jest to rodzaj gier, który idzie niejako „pod prąd” współczesnej modzie na interaktywność i bogactwo grafiki. Gry te toczą się właściwie z wyłączeniem grafiki lub jedynie przy ograniczonym udziale prostych symboli.

Dla porównania możemy przytoczyć typologię gier przyjętą przez Oskara Szumskiego i Witolda Chmielarza. W przeprowadzonych przez siebie badaniach empirycznych Autorzy wyróżnili następujące gry: zręcznościowe, przygodowo-zręcznościowe, przygodowe, fabularne, symulacyjne, strategiczne, gry fantastyki oraz gry wieludziałowe-koalicyjne. (Chmielarz, Szumski, http://ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/ertyk_pdf_2016/T2/t2_0689.pdf689, dostęp z dnia 12.05.2016).

Gry zręcznościowe opierają się na sprycie, zręczności gracza. Do tej kategorii gier zaliczamy takie gry jak: *Counter Strike*, *Tom Clancy's Rainbow Six*, *Super Mario*. Akcja toczy się w polu wyznaczonym ekranem monitora, a rozgrywka zamyka się na ogół w dość krótkim czasie. Do tej kategorii gier zwykle zaliczać się wiele gatunków wymienionych wcześniej takich jak „platformówki” czy gry nawiązujące do zawodów sportowych. Kojarzone z tą kategorią są także gry przygodowo-zręcznościowe (np. *Assassin's Creed*, *Half-Life*), również angażujące zręczność i spostrzegawczość gracza, ale mające przy tym wyraźnie zaznaczoną fabułę.

Gry przygodowe, takie jak *The Walking Dead* koncentrują uwagę gracza na rozwiązywaniu zagadek i eksploracji środowiska rozgrywki. Osnową gry jest pewna historia, którą gracz może modyfikować i rozwijać. Fabułę kształtują wybory gracza, a długość gry na ogół wyznaczona jest trafnością tychże wyborów. Gry przygodowe odwołują się często do wątków literackich lub filmowych.

Również gry fabularne (RPG, np. *Diablo*, *Fallout*), opierają się na rozbudowanym wątku historii lub opowieści. W tym rodzaju gry, uczestnik wciela się w wirtualnego bohatera, nad którym ma pełną kontrolę, może go rozwijać, kształcić jego możliwości, zarządzać aktywnością w grze. Często poza rozbudowaną stroną graficzną odznaczają się bogactwem dialogów i (np. w grach typu MMORPG) możliwością wchodzenia w interakcje z innymi graczami.

Opisane wcześniej gry symulacyjne (np. *The Sims*, *FIFA 16*, *Need for*

Speed) pozorują prowadzenie samochodów, pojazdów kosmicznych, samolotów. Wśród gier tego typu wyróżnia się tak zwane *arcade* – gry upraszczające wykonywanie określonych czynności. Ten rodzaj gier wykorzystuje umiejętności uczestników, są to np: zdolność szybkiego reagowania, kreatywnego myślenia i wyobraźnię przestrzenną.

Gry takie jak: *StarCraft II*, *Civilisation*, *Warhammer*, *Heroes of Might and Magic* należą do kategorii gier strategicznych. Ich charakterystyki dokonano wcześniej, ale nadmienić należy, że jest to jeden z najdynamiczniej rozwijających się gatunków. Powstają gry strategiczne odnoszące się do planowania działań nie tylko w zakresie taktyki wojennej ale również ekonomicznej. Przykładem tego rodzaju gier są gry *4X*, oparte na *eXplore* (eksploracji), *eXpand* (ekspansji), *eXploit* (eksploatacji) i *eXterminate* (eksterminacji). Ten typ gier polega na zarządzaniu wirtualnymi miastami lub całymi państwami i wymaga planowania strategii handlowych, ekonomicznych, dyplomatycznych jak również militarnych.

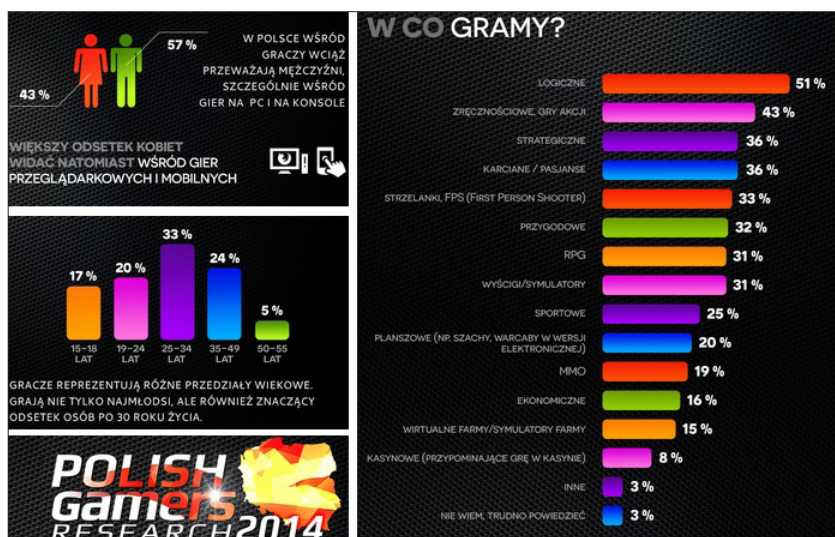
Gry fantastyki, grozy-przetrwania, *survival horror* (*Resident Evil*) nawiązują do gier strategicznych i fabularnych, jednak nieodzownie zawierają w sobie element horroru i osadzone są w realiach generowanych jego fabułą. Cechą charakterystyczną tych gier jest dość powszechnie występująca w nich procedura współtworzenia mapy rozgrywki.

Kategorią gier opierających się na współpracy wielu uczestników są gry wieloudziałowe-koalicyjne (takie jak np.: *World of Warcraft*, *Lord of the Rings Online*). Osiągnięcie sukcesu w tego rodzaju grze możliwe jest dzięki zawieraniu sojuszy i współpracy wielu graczy w osiąganiu wyznaczonych scenariuszem celów.

Katalog dostępnych gier wydaje się niewyczerpany i stale się rozrasta, jednak można mówić o większej popularności jednych gier a mniejszej innych. Poniższy wykres obrazuje przybliżoną charakterystykę graczy i wybierane przez nich najczęściej rodzaje gier. Należy jednak podkreślić, że dane pochodzą z 2014 roku, a więc można zakładać, że przy galopującym tempie rozwoju rynku gier rankingi mogą ulec niewielkiej dewaluacji.

Jak łatwo zauważyć gracze rekrutują się z różnych grup wiekowych, co przeczy stereotypowi gracza-nastolatka. Reprezentują także różne grupy zawodowe, różny poziom wykształcenia, różną płeć. Omawiając użytkowników gier nie sposób pominąć taksonomii graczy proponowanej przez różnych autorów. Richard Bartle proponuje podział graczy na: *Achievers*/ Zdobywców (dążących do wygranej), *Explorers*/ Eksploratorów (wędrowcy po cyfrowej rzeczywistości), *Socialisers*/ Poszukiwaczy towarzystwa (dla których aspekt towarzyski zabawy jest priorytetem) i *Killers*/ Zabójców (dążący do wygra-

nej przez zwycięstwa nad innymi). Thomas Feibel proponuje zaś w podziale graczy dychotomię na *Casual* (gracze okazjonalnych) i *power games* – fascynatów, zaangażowanych w grę, dla których motywacją jest nie tylko wygrana, ale również zdobycie uznania (vide: Urbańska-Galanciak 2009, s. 230-231). Stosunek gracza do uczestnictwa w grze definiuje jego osobowość, temperament, motywacja, ale również poziom zaangażowania w grę. Ten ostatni bywa często przedmiotem troski wychowawców, którzy są obserwatorami zjawiska uzależnienia od gier *on-line*.



Źródło: Polish Gamers Research 2014. Próba badawcza: 1500 osób (Żywnożyńska, <http://zgranarodzina.edu.pl/2014/10/12/co-tak-naprawde-wiemy-o-graczach>, dostęp z dnia 12.05.2016).

Czy gry to tylko zło?

Najczęściej charakteryzując wpływ gier na uczestników (zwłaszcza w odniesieniu do gier *on-line*) zwykło mówić się o negatywnych efektach zjawiska. Autorzy zwracają uwagę na negatywne skutki relacji dziecko – gry komputerowe, koncentrując się głównie na opisie zjawiska uzależnienia od komputera. Wymieniane w literaturze skutki owego uzależnienia wiążą się z jednej strony z konsekwencjami w sferze funkcjonowania społecznego, a z drugiej – zagrożeniami dla rozwoju fizycznego i intelektualnego. Wśród zaburzeń pierwszego typu wymienia się: ograniczenie kontaktu społecznego, problemy w postrzeganiu rzeczywistości realnej, znieczulenie w sferze empatii i obniżenie wrażliwości emocjonalnej, skłonność do zachowań agresywnych, wulgaryzmy. Zakłócenia w zakresie rozwoju intelektualnego i fizyczne-

go obejmują: rozleniwienie, bierność intelektualną, zmęczenie, stany lękowe, nadpobudliwość, a także zmiany postawy, wady wzroku, a nawet schorzenia układu nerwowego (Bednarek 2009, s. 171-172).

Chcąc jednak uniknąć swoistego demonizowania zjawiska trzeba obiektywnie podkreślić zalety uczestnictwa w grach komputerowych. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na to, że wiele gier ma charakter edukacyjny (np. są osadzone w realiach historycznych lub nawiązują do historii, zachowują konwencję epoki, w której sytuowany jest wątek przewodni, poprzez specyficzny język, ubiory, ukazanie wątków kultury materialnej). Niektóre z gier wspierają refleks, uczą szybkiego podejmowania decyzji i działania logicznego. Gry przestrzenne i konstrukcyjne niezaprzeczalnie rozwijają kreatywność i aktywizują twórczą wyobraźnię. Grając *on-line* gracz jest zmuszony do operacyjnego, a nie biernego odbierania języka. Takie sytuacje wspierają również aktywne formy uczenia języka (głównie języka angielskiego, ale nie tylko).

Opisując środowisko graczy nie można uniknąć perspektywy postrzegania uczestnictwa jako aktywności grupowej. Aby zinterpretować funkcjonowanie społeczne graczy można posłużyć się pojęciem subkultury, która uwzględnia zarówno (na ogół) dość młody wiek uczestników, dobrowolność udziału, ale także swego rodzaju aktywność integracyjną grupy. Nie sposób nie zgodzić się z Dominiką Urbańską-Galanciak, że o subkulturowości środowiska graczy świadczą także inne cechy, wśród których wymienić należy:

- spójność wewnętrzną grup graczy
- identyfikację z grupą na poziomie internalizacji norm i zasad w niej panujących
- istnienie czynników porządkujących funkcjonowanie grupy, takich jak np. wewnętrzny kodeks: prawo starszeństwa, sankcje społeczne, sterowanie dostępem do informacji
- posługiwanie się własnym językiem, slangiem, w tym pseudonimami (vide: Urbańska-Galanciak 2009, s. 78-80).

Tak rozumiana grupa graczy zaspakaja potrzeby swoich członków a tym, co wyznacza najbardziej czytelną różnicę między nią a innymi grupami subkulturowymi jest środowisko, które ją pośrednio generuje i od którego jest zależna. Zaznaczyć trzeba, że jest to także, w pewnym zakresie, grupa zamknięta, co odnosi się zarówno do operatywności uczestników jak i warunków takich jak dostępność czy czas obecności w rzeczywistości wirtualnej.

W wymiarze grupowym gry: uczą współpracy i kompromisu, wspierają budowanie poczucia odpowiedzialności za grupę, kształtują zdolności przywódcze, dają możliwość przyjmowania rozmaitych ról i wcielania się w różne

postacie oraz pozwalają zdobyć doświadczenia ewolucji postaci własnej.

Można zatem mówić o swego rodzaju socjalizacji w grze. „Obecność innych graczy może czynić grę bardziej sensowną” (Skok 2006, s. 330). Uczestnicy są nie tylko obserwatorami funkcjonowania grupy, ale (tak jak ma to miejsce w rzeczywistości realnej) aktywnie ją tworzą. W zależności od tego, jaki jest charakter gry, jakie osobowości gra łączy, tak ewaluuja grupy graczy. Patricia Wallace mówi wręcz o zależności między osobowością graczy a zmianą charakteru środowiska gry. „Punkt ciężkości (...) przesuwają się albo w stronę środowiska towarzyskiego - opartego na rozmowach - albo w stronę gry zręcznościowej, w której znaczną większością będą „zabójcy” (gracze zorientowani na osiągnięcie jak najlepszego wyniku). Trudno bowiem utrzymać równowagę między różnymi typami graczy” (Wallace 2005, s. 131). Mówiąc o grach, w których uczestniczy kilku graczy, zauważyć należy wspomniany wcześniej specyficzny w swoim wymiarze rodzaj uspołecznienia. Świat wirtualny i środowisko gry nie różnią się zatem pod tym względem od świata realnego – świat gry jest takim, jakim budują go ludzie nawiązujący kontakt *on-line*.

Zabawa w bajkę, czyli gry MMORPG

Podjmując temat gier w Internecie trudno pominąć szczególny typ gier, które określić można jako rodzaj opowieści toczących się w bajkowym świecie, a mianowicie MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*). Gry MMORPG są historiami, które toczą się zależnie od decyzji podejmowanych przez graczy (tu: ich bohaterów), łączą w sobie elementy klasycznej gry komputerowej, tworzenia wspólnoty graczy i element baśniowy.

Gry omawianego typu oparte są na fabularyzowanej historii, w której gracz może osiągać kolejne poziomy doświadczenia, wypełniać zadania, a przez to może rozwijać swoją postać, zdobywać zdolności i umiejętności, współpracować z innymi graczami, wymieniać się określonymi dobrami na zasadzie handlu i bartelu. MMORPG skupia zwykle dużą liczbę graczy, a miejscem akcji są wykreowane wirtualne światy nawiązujące najczęściej do rzeczywistości baśniowej, *fantasy* lub *science fiction*. Uczestnicy posługują się w grze mapami tychże miejsc, biegle przemieszczając się na różnych poziomach gry. Są to gry oparte na tworzeniu pewnej wspólnoty, nieco podobne do popularnych niegdyś gier RPG, w których współpraca jest głównym spoiwem fabuły i budulcem dynamiki rozgrywki.

W grach omawianego rodzaju postacie mogą mieć różny charakter, zakres możliwości i stopień samodzielności. Gracze osiągają także wyższe

stopnie wtajemniczenia, będące swoistym społecznym awansem w środowisku graczy, mogą rozwijać różnego rodzaju umiejętności, zdobywać możliwości wpływania na losy innych. Środowisko gier tego typu zwykle ma charakter i cechy bajkowości: pojawia się tu motyw wędrowny, występują dobrzy i źli bohaterowie.



Źródło: Obraz pochodzi z artykułu „Włóczęga czerwonej włóczki – recenzja gry Unravel” dostępnego pod adresem internetowym <http://gameplay.pl/news.asp?ID=96494>

Najogólniej charakteryzując ten typ gier można powiedzieć, że mają one dwa główne cele:

- wykreowanie bohatera o możliwie najwyższym stopniu rozwoju (wyposażenie go w sprzęt (np. służący do walki) umiejętności i zdolności na najwyższym poziomie) poprzez wykonywanie kolejnych działań na różnych poziomach trudności i często pokonywanie kolejnych przeciwników i
- osiągnięcie wyznaczonego grą zadania (zwykle poprzedzonego pokonaniem kolejnych poziomów).

Jak wspomniano wcześniej postać w miarę zaangażowania w rozgrywkę, zdobywa dobra, ustalone inaczej w każdej grze. Są to wirtualne fundusze, akcesoria do walki, miecze, zbroje, moce, które może wykorzystać w walce z innymi postaciami lub do rozwiązania określonego zadania. Gracz wchodzi również w interakcje z innymi graczami, jest członkiem gildii, bierze udział w starciach i intrygach między klanami, co nadaje wydarzeniom znamiona realności.

Postacie uczestniczące w grze mają często rodowód literacki lub historyczny, nawiązują do bajek lub klasyki literatury *fantasy*. W zależności od tego, na jakiej kanwie opiera się fabuła gry, gracze mają również przypisane sobie zdolności, dysponują mocą pozwalającą dokonać czynów przekraczają-

cych ludzkie możliwości oraz mogą okazać się umiejętnościami, których im brak w realnej rzeczywistości. Postacie bohaterów są swoistymi kreacjami aktorskimi, które odgrywane są na pograniczu bajki i teatru. Gracz w założeniu gry, powinien identyfikować się z postacią bohatera na tyle, na ile jest to jest możliwe, gdyż dopiero wtedy jest przekonujący dla innych uczestników gry.

Uogólniając trzeba zauważyć, że w grach fabularnych najczęściej występują takie postacie jak: mistrz gry (GM), bohater gracza i bohater niezależny (BN). Gracze mogą również przynależeć do grup najczęściej nazywanych gildiami lub klanami.

Mistrz gry, czyli *Game Master* (GM) to osoba mająca bezpośredni wpływ na prowadzenie rozgrywki, bywa reżyserem całego wątku lub sędzią w określonych fragmentach. Jest narratorem i arbitrem w chwilach wątpliwości. GM nosi „imiona” bezpośrednio wywodzące się z charakteru czy miejsca akcji gry, np. w polskiej wersji gry Wiedźmin GM nazywa się *Bajazem*. Można powiedzieć, że GM wchodzi najczęściej w rolę przewodnika, scenarzysty, arbitra, na ogół jako jedyny dysponuje pełną widzą na temat możliwego scenariusza rozgrywki.

Bohater gracza lub postać gracza to postać, w którą wciela się uczestnik rozgrywki i którą w określony sposób może sam kreować (nadając jej cechy wyglądu, a nierzadko również charakteru, zdolności, umiejętności etc.). Postać gracza kreowana jest nie tylko na poziomie czasu teraźniejszego gry, ale bywa, że uczestnik przypisuje jej doświadczenia przeszłości. Uczestnik jest zatem kreatorem postaci gracza i wyposaża ją w cechy wedle własnych oczekiwań i przewidywanych przez siebie potrzeb.

Bohater niezależny *non-player character, non-person character* (BN) lub *non-playable character* (NPC) jest to postać, w którą nie wciela się żaden z graczy, a jest ona najczęściej sterowana przez komputer. Zdarza się, że bohater niezależny jest nawigowany przez Mistrza Gry, na ogół jednak jest postacią przewidzianą przez twórców i (jak ma to miejsce np. w grach RPG) przyjmuje postać potwora lub po prostu przeciwnika do zlikwidowania w trakcie rozgrywki.

Gildia lub Klan to inaczej zrzeczenie graczy grających w tą samą grę. Dobór członków klanów może mieć charakter losowy, wtedy opiera się na otwartej rekrutacji np. spośród znajomych z innych gier lub ze świata realnego. Jeśli gra ma bardziej złożony charakter tworzą się klany, które powołane są w ustalonym celu, np. klany pvp (*player versus player*) skupione na pokonaniu innych graczy. Na ogół klany przyjmują pewną strukturę hierarchii, w zależności od gry oznaczona bywa np. stopniami wojskowymi (w grach osadzonych w „rzeczywistości” militarnej) lub punktami oznaczającymi zdobyte umiejęt-

ności, posiadane zdolności etc. Istnienie klanów graczy jest swoistym fenomenem, gdyż tworzą oni własne strony internetowe, fora (nieraz o ograniczonym dostępie dla osób spoza klanu), prowadzą szkolenia, udzielają porad. Bywa, że w klanach funkcjonują osoby mające kompetencje przyznawania określonych korzyści na podstawie zaangażowania, lojalności wobec klanu, przestrzegania zasad i zasług. Zdarza się, że klany łączą się w tzw. multiklany, zrzeszające graczy z podobnych gier.

Katarzyna Skok, badając przyczyny popularności gier typu MMORPG określiła powody, dla których gracze wybierają właśnie ten typ gier. Badanie przeprowadzone przez Autorkę zmierzało do uzyskania odpowiedzi na pytania: „dlaczego gram w tę grę?”, „dlaczego nie chcę (lub po prostu nie potrafię) przestać w nią grać?” lub przeciwnie: „dlaczego przestałem grać w tę grę?” (Skok 2006, s. 328). Otrzymane (w toku analizy wypowiedzi graczy), wyniki koncentrują się na potrzebie samorozwoju realizowanej poprzez uczestnictwo w grach. Charakter gier MMORPG zakłada rozwijanie postaci, udoskonalanie jej, ale także współpracę, dominację i rywalizację, realizowane przez kontakt z innymi graczami. „Inni gracze wyznaczają standard” (Skok 2006, s. 328). Są więc rywalami, ale również współpracownikami, co podkreśla społeczny charakter uczestnictwa w grze. Drugą cechą, dostrzeżoną przez Autorkę jest dominacja, rozumiana jako „potrzeba bycia lepszym, silniejszym, potężniejszym, ważniejszym niż inni gracze” (Skok 2006, s. 329). Jednostka dąży do uzyskania przewagi nad współuczestnikami gry. Dominacja wiąże się z satysfakcją, wynikającą nie tylko z pokonania przeciwnika, ale również z doświadczeniem dobrze wykonanego zadania.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że gry komputerowe dają niespotykaną w realnym świecie przejrzystość zasad wygranej. Gracz wie, kiedy jest zwycięzcą, jego wygrana jest jednoznaczna i często przypieczętowana nagrodą. Wpływa to na poczucie własnej wartości, siły i własną samoocenę (ma więc odzwierciedlenie w potrzebach psychicznych graczy) ale wiąże się także ze społecznościami gier. Gracze łączą się w grupy, które także walczą o jak największe możliwości wpływu. Dominacja grup określa ich położenie w strukturze gildii i klanów, wpływa na ich popularność i możliwości. „Na forach serwerów *WoW* regularnie toczono się werbalne bitwy o to, która gildia więcej osiągnęła w trudnych instancjach” (Skok 2006, s. 329).

Dominacja łączy się ściśle z poczuciem satysfakcji, a ta wpływa na poczucie zadowolenia. Również motywacje społeczne odgrywają według K. Skok niebagatelną rolę w popularności gier MMORPG z dwóch powodów:

- po pierwsze – wspólnota gry daje możliwość nawiązywania znajomości

a nawet przyjaźni, w grach funkcjonują tzw. *WoW*, działające na zasadzie *chatroom*, *barens chaty*, dające możliwość rozmowy na tematy dotyczące gry, a z czasem nie tylko o niej

- po drugie – gracze są w stanie pomagać sobie, organizują się w gildie i tzw. „raids” (grupy osób wykonujących wspólne zadanie) (vide: Skok 2006, s. 330).

Uzyskane przez Katarzynę Skok wyniki potwierdzają tezę poszukiwania towarzystwa przez uczestnictwo w grach. Ze względu na to, że gracze rozwijają siebie i tworzą wspólnoty, nie mając ze sobą fizycznego kontaktu, a osią ich relacji jest nierealna historia wokół której gra się toczy, podlegają procesowi swoistej socjalizacji. A wszystko dzieje się w realiach bajkowości wspomaganej lub też tworzonej przez grafikę komputerową. Według K. Skok trudno mówić o dużym wpływie motywacji estetycznej na uczestnictwo w grze, jednak odgrywa ona niebagatelną rolę, dając złudzenie fizycznego uczestnictwa w obserwowanym świecie, który jest jednocześnie miejscem akcji. Realistyczne, bajkowe niemal obrazy o dużym stopniu interaktywności, wielości szczegółów i plastyczności postaci (vide: Skok 2006, s. 331-332) pomagają wyobraźni, wspomagają odczuwanie zanurzenia w świat nierealny wprawdzie, ale uznawany przez graczy za własny.

Wydaje się, że wachlarz potrzeb realizowanych przez uczestnictwo w grach *on-line* obejmuje potrzeby indywidualne, takie jak potrzeba bezpieczeństwa, poznania, gromadzenia wiedzy, jak i potrzeba afiliacji. Grupa, w której funkcjonuje uczestnik daje mu poczucie przynależności, akceptacji, zrozumienia, nadaje znaczenie jego sukcesom, często bardziej niż świat realny zaspakaja potrzebę kontaktu z innymi, wymiany myśli, poczucia wspólnoty. Inni uczestnicy doceniają również sukcesy i umiejętności gracza, co zawiera się niejako w fenomenie gier wieloosobowych. Zadania stają się wyzwaniem i podstawą budowania pozytywnego obrazu samego siebie, ale i zdobycia podziwu. Rzeczywistość jest przez to polem osiągania zadowolenia i spokoju. Świat gry oferuje jednak przede wszystkim bezpieczne miejsce, wolne od trosk i obowiązków prawdziwego życia.

Zakończenie

Uczestnicy internetowych gier MMORPG to na ogół ludzie młodzi, zmagający się z pierwszymi trudnościami związanymi z wchodzeniem w dorosłe życie i często znajdujący w wirtualnym świecie miejsce ucieczki od codziennych trosk. Partycypacja w grach omawianego typu jest swego rodzaju

wyrazem tęsknoty za dzieciństwem. Nierealny świat gier daje możliwość niemal fizycznego kontaktu z bajkowością, co z kolei może być wyrazem poszukiwania w realnym świecie elementu nierealności. Grając, gracz daje upust tęsknocie za dzieciństwem i spędza wolny czas poza granicą świata realnego. Dorosłość z jej obowiązkami i troskami pozostawia w świecie realnym.

Technologia cyfrowa i Internet dały grom możliwości zaanektowania miejsca między realną rzeczywistością (realizowaną przez kontakt człowieka z maszyną) a światem wyobraźni, który realizuje się w sekwencji przepięknych bajkowych obrazów (wygenerowanych zaawansowaną techniką graficzną). Świat wirtualny oferuje przy tym poczucie uczestnictwa w bajkowym otoczeniu. Gra jest przyjemna, ciekawa, ale jest też atrakcyjna wizualnie, przykuwa uwagę, daje poczucie posiadania azylu, miejsca prywatnego, własnego.

Świat gier to świat bez ograniczeń, w którym żyją bajkowe stworzenia (wróżki, potwory, syreny, magowie), przyroda miewa bogactwo niespotykane w realnym świecie, a wiele zasad (w tym zasady fizyki) nie obowiązuje. Gra komputerowa ma przy tym element realności, którym jest uczestnictwo innych graczy. Obecność daje poczucie komfortu odnalezienia wspólnego języka oraz poznania kogoś podobnego do siebie. Można „spotkać” tu ludzi, którzy myślą podobnie, przeżywają podobne perypetie, dla których wykreowana gra rzeczywistość jest tak samo ważna jak dla gracza. Często obecność innych jest dla gracza uzasadnieniem – oni również właśnie w owe światy nierealne uciekają od ograniczeń realności.

To, co dotąd było osiągané wyłącznie za pomocą wyobraźni, zostało wzmocnione techniką komputerową tak, że urealnia marzenia człowieka o przebywaniu w idealnym miejscu. Przestrzeń gry jest zazwyczaj nieograniczona, zdarza się, że gry opisywanego typu tworzone są w sposób właściwie niewykluczający kontynuowania fabuły w nieskończoność.

Pokonane zostały zatem dwie podstawowe bariery: czasu i przestrzeni. Miejsce akcji jest częściowo stworzone, czas zaś jest bardziej plastyczny niż ma to miejsce w realnym świecie. Działanie w grze można zawiesić, powrócić w dowolnym momencie do przerwanej kampanii czy akcji i nie zawsze ma to wpływ na jej powodzenie. Uczestniczenie w wirtualnej rzeczywistości wiąże się ze zjawiskiem rozciągania i koncentracji czasu co z jednej strony daje możliwość zawieszenia lub wzmożenia aktywności w dowolnej chwili, a z drugiej: łączy się z permanentnym zapisem i transparentnością gry. Z tego powodu czas i przestrzeń zyskują nowy wymiar, który nie istnieje w rzeczywistości świata realnego.

W takich warunkach powstały nowe przestrzenie poznawania i doświadczenia (również doświadczenia kontaktu z innymi). Odnoszące się do

tego zjawiska, określenie technopłynności wiąże się z „byciem w nieustannym ruchu”, pozostawianiem *on-line*, ale ma też konsekwencje dla wyboru ogólnych sposobów poznawania świata. Pokolenie młodych graczy „nie uczy się od początku, jest wielozadaniowe, płynnie zarządza informacją i strategią” (Topscott 2010, s. 186, 187). Uwolnienie poznawania ze sztywnych ram czasu i przestrzeni z jednej strony wzmaga kreatywność, z drugiej powoduje, że doświadczenia i wiedza zdobywane są metodą prób i błędów. Posługiwanie się hipertekstem, gloryfikowanie metody „kliknij-wytnij-wklej” przekłada się na preferowane formy zdobywania informacji i eksplorowania (nie tylko wirtualnego) świata, w których liczy się natychmiastowość i efektywność. Uczestnictwo w grze, staje się w tej perspektywie uczestnictwem w rzeczywistości w dużej mierze ograniczonej wyłącznie własnymi preferencjami. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że ma ono konsekwencje dla zachowań jednostki poza światem wirtualnym.

Gra oferuje udział w przygodzie-opowieści, opowieść jednak nie „opowiada się sama”, ale tworzą ją (w ramach określonych cyfrowym logarytmem) uczestnicy gry. To głównie zaangażowanie uczestników tworzy grę i kreuje rzeczywistość wirtualną. Bohaterowie-gracze przeżywają swoistą ewolucję, dojrzewają. Uczestnicy rozpoczynają swoje życie w grze od wyboru prostych postaci i podejmowania prostych zadań. W trakcie gry rośnie poziom trudności wyzwań stających przed graczem, a wraz z nim wzrasta zaangażowanie graczy i zmienia się stosunek do gry. Owo zaangażowanie ma wpływ na postrzeganie siebie przez uczestników gier. Ma też swoje konsekwencje nie tylko w rozwoju postaci, ale także w poczuciu sprawczości gracza i w doświadczeniu zadowolenia z gry. Identyfikacja z postacią bohatera wirtualnego, z jego sukcesami, możliwościami wpływa na postrzeganie własnych możliwości, a przez to na obraz samego siebie. Niebagatelną rolę odgrywa również identyfikacja z grą, a często także wspólnotą graczy. Nawiązujące się relacje przekształcają się – jeśli nie tożsamość, to osobowość. Tonino Cantelmi pisze wręcz o „zanurzonej w nieokreśloności tożsamości (gracza), której dojrzewanie nie wiadomo kiedy się skończy, bo jest zmienne, zróżnicowane, często fragmentaryczne” (Cantelmi 2015, s. 188).

Podsumowując, należy zauważyć, że gry osadzone w cyfrowym świecie dały współczesnym możliwość uczestniczenia w bajkowej rzeczywistości, na wpół kreowanej algorytmem wirtualnego uniwersum, na wpół własną wyobraźnią.

Gry komputerowe można traktować zatem wyłącznie w kategoriach rozrywki, ale nie sposób nie dostrzec drugiego dna, które wiąże się z potrzebami graczy. „Wirtualna rzeczywistość daje grającemu złudzenie uczestnicze-

nia w środowisku gry: można w niej spotkać się z postaciami wykreowanymi przez komputer, brać udział w wydarzeniach, przyjmować dowolną postać, wpływać na przebieg gry. Jest to świat inny od otaczającej rzeczywistości, często piękniejszy” (Andrzejewska 2009, s. 178). Trudno jednak powiedzieć, na ile staje się przez to formą ucieczki od rzeczywistości fizycznej doświadczanej realnie.

„Paradoks naszych czasów polega na tym, że spotkanie się z innym człowiekiem budzi lęk, dlatego wirtualne znajomości są sposobem na ominięcie tej trudności” (Cantelmi 2015, 194). Nie mogąc zaspokoić swoich potrzeb w świecie realnym, współcześni szukają oparcia w rzeczywistości wirtualnej, która oferuje pozorne poczucie bycia poza obowiązkami, uwolnienie od nudy, monotonii, rutyny. Środowisko internetowej gry jest atrakcyjne jako środowisko bezpieczne, ale również jako środowisko przeżywania przygody, ekscytujących doznań i niemal dziecięcej swobody. Głównym walorem środowiska gry jest jego konkurencyjność wobec rzeczywistości realnej: jest ono wolne od konwenansu, więc pozwala na ekspresję uczuć i emocji (pozwala znów poczuć się dzieckiem), dzięki anonimowości tworzy ku temu niemal idealne warunki. Z drugiej strony jest ono również swoistym lekiem na odrzucenie i poczucie osamotnienia. Właśnie dlatego staje się terenem poszukiwania własnego miejsca – miejsca znajomego, często bajkowego, które stałoby się panaceum na trudną do udźwignięcia rzeczywistość realną.

Monika Wojtkowiak

Playing computer games in (non)-existing worlds of the Internet

This piece of writing is focused on playing computer games in the specific conditions of the Internet and its virtual reality. Environment of the Internet has many specific features such as coming into interactions between many partners and experience of tv-presence. The Internet is a place where contemporary people exist, build human relations, look for their place in the world, work and spend their past time. One form of spending leisure time in the Internet is having fun by computer gaming that takes completely different shape and dimension in virtual reality. It is a consequence of dynamic technological development and transferring real social life into virtual space. The main aim of this article is to emphasize positive and negative aspects of involving computer players into computer games' world. These worlds are perceived as free of fairytales and fantasies in digital reality.

BIBLIOGRAFIA:

- Andrzejewska Anna, *Świat wirtualny – kreatorem rzeczywistości dziecka*, [w:] *Cyberswiat możliwości i zagrożenia*, red. Józef Bednarek, Anna Andrzejewska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 164-179.
- Aarseth Espen, *Cybetext: Perspectives on Ergodic Literature*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1997; wydanie polskie: Aarseth Espen, *Cybertekst. Spojrzenia na literaturę ergodyczną*, tłum. Dorota Sikora i Mariusz Pisarski, Wydawnictwo Ha!Art, Kraków-Bydgoszcz 2014.
- Bednarek Janusz, *Media w nauczaniu*, Wydawnictwo MIKOM, Warszawa 2002.
- Caillouis Roger, *Żywiół i ład*, tłum. Anna Tatarkiewicz, PIW, Warszawa 1973.
- Cantelmi Tonino, *Człowiek w epoce Internetu. Technoflanny umysł*, tłum. Artur Laciuga, Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew”, Kraków 2015.
- Dudzińska Irena, Lipina Stanisława, Właźnik Kazimiera, *Metodyka wychowania w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1974.
- Graszewicz Marek, Lewiński Dominik, *Wstęp do systemowej teorii Internetu*, [w:] *Nowe medium we współczesnym społeczeństwie*, red. Marek Jeziński, Aleksandra Seklecka, Łukasz Wojtkowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2011, s. 13-24.
- Griffiths Mark, *Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorastania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Huizinga Johan, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. Maria Kurecka, Witold Wirpsza, Czytelnik, Warszawa 1998.
- Kruszewski Krzysztof, *Gry dydaktyczne – zarys tematu*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (1984), s. 51-69.
- Maurer Alicja, *Zabawa*, [w:] *Słownik psychologiczny*, red. Włodzimierz Szewczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 330.
- Moczydłowska Joanna, *Uzależnienie od komputera i Internetu*, „Problemy Alkoholizmu”, nr 4/2000, s. 5-6.
- Okoń Wincenty, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.
- Okoń Wincenty, *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1996.
- Skok Katarzyna, *Dlaczego gry typu MMORPG stają się coraz bardziej popularne?*, [w:] *Oblicza Internetu. Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku*, red. Marek Sokołowski, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Elbląg 2006, s. 325-336.
- Topscott Don, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, tłum. Piotr Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warsza-

wa 2010.

Urbańska-Galanciak Dominika, *Homo players. Strategie odbioru gier komputerowych*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Wallace Patricia, *Psychologia Internetu*, tłum. Tomasz Hornowski, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2005.

Materiały internetowe:

Bomba Robert, *Rola i oddziaływanie gier komputerowych na współczesną kulturę, społeczeństwo i rynek*, <http://rbomba.pl/archives/475> (aktualizacja z dnia 18 maja 2016).

Chmielarz Witold, Szumski Oskar, *Charakterystyka e-graczy i ich preferencji w grach komputerowych*, http://www.ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk_pdf_2016/T2/t2_0689.pdf689 (aktualizacja z dnia 12.05.2016).

Żywiczyńska Elżbieta, *Co tak naprawdę wiemy o graczach?*, <http://zgranarodzina.edu.pl/2014/10/12/co-tak-naprawde-wiemy-o-graczach/> (aktualizacja z dnia 10 maja 2016).

Playing with digital hypertext literature

Ryszard Błaszkiwicz*

Over recent years, a rapid growth of interest in hypertext among humanists, culture experts, philosophers, media experts, linguists and literature experts has been observed. Hypertext has naturally become the basis and catalytic agent in the understanding of complex forms of modern media communication because it offers the closest perspective on traditional humanistic approach, which is text-oriented and focused on complex forms of textuality. At the end of the 1980s and the beginning of the 1990s the first hypertext literature occurred in the form of - currently classical - hypertext novel.

Hypertext is a unique computer application. Unlike many computer programs, such as spreadsheets, word processing, and desktop publishing, it has no parallel application in the real world. Hypertext is unique to computers because it uses the technology to enable readers to pick and choose blocks of text by interacting with the machine. Moreover, it is a way of organizing information and navigating through electronic texts stored on individual computers and networks (Barnes 1994, p. 24).

Hypertext as a non-linear and non-sequential data arrangement – the

* **Ryszard Błaszkiwicz**, PhD, pedagogy discipline teacher at Jan Kochanowski University, Kielce, Poland. His research interests include the perception, image, and manipulation in visual communication, pedagogical problems concerning computer games, computer biofeedback therapy.

He had published lately: *Cyfrowi tubylcy i emigranci zdobywają szkołę*, „Nowe Horyzonty Edukacji” nr 1/2012; *Aktywizacja seniorów w społeczeństwie nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych*, [w:] *Komunikacja w cyberprzestrzeni*, red. Sylwester Bębas, Jerzy Pils, Józef Bednarek, WSH, Radom 2012; *Situation, Education and Activation of Elderly People in Europe*, [w:] *@ctive Senior-Effective Initiatives to Overcome Barriers in ICT Use*, Jan Kochanowski University, Kielce 2014; *Aplikacje mobilne przyjazne dla osób niepełnosprawnych*, [w:] *Integracja społeczna i bezpieczeństwo osób niepełnosprawnych*, red. Sylwester Bębas, Katarzyna Jagielska, Ryszard Koziół, Wyd. Scriptum, Kraków 2016.

text is divided into excerpts which are related to one another by means of references. This is a text which has many splits or acts upon the reader's request. The first projects of hypertext technology branch were introduced by pioneers – Douglas Engelbart and Ted Nelson. The main difference between their approaches was the user perspective – as an individual or a community member. However, both of them searched for understanding of human creation which, in the case of interface technology, often encounters virtual reality and metaphor.

There are two user interfaces: adaptive and adaptable and there is often made a distinction between them. In contrast to adaptive systems, adaptation in adaptable systems is determined mainly by the user and less by the system itself. Instead of requiring the designer of a system to make all the decisions at the design time, adaptable systems allow the actual user to make some decisions at use time accommodating their own needs and preferences. The main advantage of adaptable systems over adaptive systems is that they give the users control over the process of adaptation and reduce the effects of incorrect system decisions. The cost of the increased controllability is the additional effort required from the user. The user may need to learn the adaptation component before being able to manipulate it. The user control may have different forms and affect different levels of the system's adaptive behavior (Fischer 2001, p. 65-86).

Introducing graphical user interface (as Apple did in 1984) defined traditional website again as a virtual website, extending its surface beyond the computer screen, as well as expanding it by multimedia and interweb links. HTML technology introduced even more changes, web virtualization reached new stage. Creating distributed documents has become possible (Furmanek 2012, pp. 269-272).

Hypertext, as new communication technology, enables to challenge widespread communication canons, converting them into non-linear structures of information transmission. Hypertext has become new information transfer philosophy, it creates interactive base of receiver's attitude towards information transmission. Interactive network communication opportunities implemented by means of hypertext mechanism, provide a receiver with a chance to participate in creating media transmission, they blur traditional role of an author and a reader, allow to define individually exploration path of information resources and perform feedback principle.

Soon, Guide system occurred (1984), the same year, Michael Joyce and Jay David Bolter started working on Storyspace system. However, before Storyspace appeared, in 1986 Intermedia system occurred – the system used

at Brown University and called the best hypertext system of „the second generation”. One year later - Apple consortium introduced HyperCard program attached to Macintosh computers, which introduced the hypermedia world to the whole generation of computer users. In 1986, Eastgate Systems published afternoon, a story – by Michael Joyce – novel being a text file for Storyspace system (distributed since 1990), today considered the first hypertext novel. The same year as the afternoon, a story, novel *Uncle Roger* by Judy Malloy appeared among the first virtual community- the Well. Since then – together with Internet development, it has been believed to be the most natural environment to write and read hypertext fiction.

For quite a long time, *standalone* system options outperformed the Internet which did not have as many tools as they did. It was not possible at once to transfer major types of hyperlinks into www conditions. So far, it is rare to encounter a link within the network which would refer to several, and not just one, network node. Together with the occurrence of advanced graphics, animation programs and programs which establish relations between an author and a reader at the server level, such problems disappear. WWW, thanks to such programs as Macromedia Flash.

Some examples of hypertext include fragmentary hypertext based on hyperlinks of node-link type („discrete hypertext”) and based on levels of detail („stretch text”). Hypertext – in wider perspective – is “structural knowledge work”.

Hypertext idea occurred in literature in the 80s, together with the discovery of literary potential of computers. Hypertext computer system environment (Guide, Hypercard, Storyspace) is then used to create non-sequential, splitting stories, novels and poetry the final shape of which (at plot, characters, description level) was formed by a reader by reading decisions thereof. Division into exploratory and construction hypertext was generally accepted. The first one provides a reader with a piece of reading. The other one provides a reader with modification of the existing text or links or adding own piece of text.

New e-literature emerged which, „first of all, can be literature in terms of word art, and network literature, therefore using opportunities of new medium on wide range”(Przybyszewska 2009, p. 44).

Distinctive features of literary hypertext

The significance of computer hypertext systems, as opposed to other, more simple hypertexts, lies in the number of associations that can be made

and the ease and speed at which they can be accessed. Only by means of a computer network can one have direct access to every other linked node in a system. When one is reading a book and it refers to a passage in another book one may, depending on one's degree of interest, get up, walk to the library, find the book, check it out, return to the office, find the passage, read it, and then (perhaps) return to the original text (maybe the second book turns out to be more interesting or useful). But, of course, that book might not be available, or it might be raining. In a hypertext system, the same reference can appear on the computer screen at the stroke of a key - as easily and automatically as one can call up the following page or any other part of the original text. As discussed before, this reference may lead to a third reference, or back to the original material. This seamless shifting from text to text is only possible on-line. The sequence of page or chapter order within a text becomes only one of many possible organizing systems (Burbules 1996, p. 24).

According to Espen J. Aarseth: Cybertext is „a device to generate diversified multipath statements” (Aarseth 1997, p. 11). *Afternoon. a story* by Michael Joyce published in 1989 is commonly considered the first hypertext novel. This work as the first one was read by means of computer screen. It consists of 539 lexias, longer or shorter indents divided into some sections or subsections and 951 interconnections in between them. A reader can access subsequent text excerpts following cross-references transferring him to another lexias or by pressing „enter” button, which starts the supposed sequence of events, which terminates in a given moment. One can also enter reply „yes” or „no” into a text field of navigation toolbar. Classics of the genre include also works such as: *Patchwork Girl* by Shelley Jackson, *Victory Garden* by Stuart Moulthrop, *Sunshine 69* by Robert Arellano and *Grammatron* by Mark Amerika (Pajak 2009, p. 74).

One of the basic features of this type of output is endless reference to other locations within a text (lexia). Hypertext literature is of non-linear nature – a novel is a jigsaw which can be read in many ways. A reader does not need a beginning or the end in order to immerse into hypertext works. One thing required is a computer screen (or other type of digital device), on which consecutive lexias appear. However, difficulties may also occur „Improperly designed text navigation or the lack thereof is among the most significant obstacles encountered at hypertext creation”.

Hypertext systems

In the late 20th century, technical opportunities allowed to free text

of space limitations, the same as print allowed to free it of time restrictions. Text space ceased to be linear only. Contemporary search for the method of storytelling acquired enormous allies – multimedia with huge opportunities of their electronic environment, allowing, without any problems, to create links to other complex stories, supported by film, music, etc. (Januszewicz 2009, p.35)

According to Lew Manovich, the 90s of the 20th century is the period of cultural changes, time of „rapid transformation of culture into e-culture, computers into all-purpose culture media devices, media into new type of media” (Manovich 2006, p. 61).

Xanadu

Within the world of software, quite often we have to wait for the finished product. However, time we had to wait for Duke Nuke Forever is nothing, in comparison to how much we had to wait for Xanadu because works on this project lasted 54 years. In 1960, Ted Nelson, the author of „hypertext” term decided to develop a word processor which would acquire consecutive document versions and present differences between them. In the course of time, other related ideas occurred, such as implementation of non-sequential writing devices, thanks to which a user could select their own method of reading a given document or paying remuneration to authors for making references to their texts. Works on pioneer project proceeded slowly and a group concentrated around Nelson had to adjust its ideas to the decreasing number of people. Together with occurrence of computer network they had to verify their approach towards new reality. Admittedly, it was possible to create some demo versions, but unfavourable circumstances made work difficult. Finally, WWW occurred, which, in some aspects, is similar to Xanadu (Spyra Andrzej, <http://giznet.pl/openxanadu-czyli-efekt-54-lat-pracy-programistow/>).

Storyspace

The most popular program designed to create hypertext literature is Storyspace. It appeared when Internet was in its initial stage. At that time, it enabled to experiment with literary form within digital environment. The authors were provided with a tool – flexible and relatively simple in operation – used for writing texts and combining them in sequences defined by the authors. The authors of Storyspace were four theorists and practitioners of hypertext fiction: Jay David Bolter, Michael Joyce, John Smith and Mark Bernstein.

Storyspace is a commercial program distributed by Eastgate Systems Inc. It is available in two modules: a version to create hypertext documents - Storyspace and a version to read them – Storyspace Reader. Storyspace so far has been the best tool to create and read novels and other literary hypertext works, created by Eastgate Systems. Its key features are the tools to visualize and map document structures, view several lexias on a single screen and create various links in between them, which often cannot be transferred to www websites, such as conditional links.

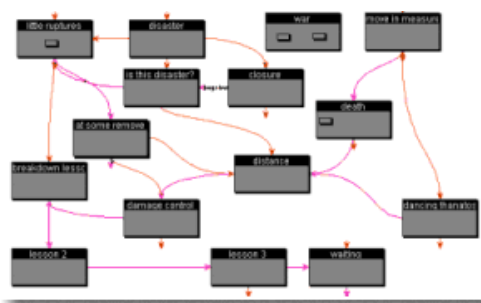


Figure 1. A Storyspace map showing a section of Diane Greco's *Cyborg: Engineering the Body Electric*.

All classical hypertexts, quite many hypertexts available only on the Internet, as well as many www websites, were created thanks to this tool. And it is not surprising that authors of this program are, among others: Michael Joyce, Jay David Bolter and Mark Bernstein. The first one is the leading writer, the second one – the leading hypertext theorist and the third one is an individual who has read almost all available hypertexts.

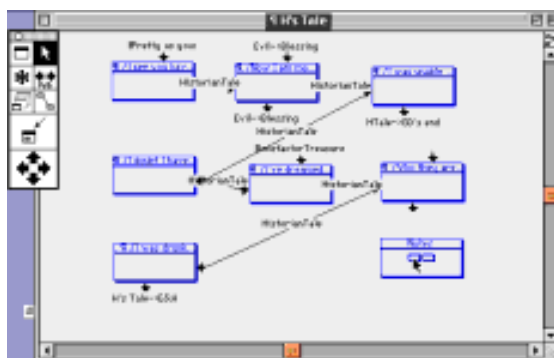


Figure 2. Moving a writing space is fast and easy. Links always stay connected. This map is part of We Descend by Bill Bly

A program which, in many aspects, was the Storyspace predecessor, was incorporated to MacOS Hypercard systems. However, it was not hypertext system par excellence. Both programs – in their reading version, appear comparable. The main unit of Storyspace program is lexia, („writing space” – so letter field, in its basic meaning – space (page) to write). The main program map – the review map (the same text can be provided in the form of diagram, tree and draft) includes lexias presented as rectangles, which have their titles, colours and contents: text field and other lexias, ad infinitum. They are boxes, which may contain other boxes inside – another lexias located on other map layers. The User – moving between layers, moves inside to the top of the map. Thin lines, ended with arrows, show hyperlinks between lexias of the same level. If a text excerpt from one level is linked with an excerpt from other level, such a relation is illustrated by a short arrow above active lexia on a reference map. Document structuring: which text units are located on which level – depends on the author and the method of its classification – there is a wide range of options in this regard.

Intermedia

Intermedia is a result of long hypertext research at Brown University. Intermedia system – operating on Unix and Macintosh platforms – started in 1987. It consisted of some applications with a common interface. These were text editor (InterText), graphics editor (InterDraw), graphics browser (InterPix), timeline editor (InterVal), three-dimensional model browser (InterSpect), animation editor (InterPlay), and video editing software (InterVideo).

The program enabled to create two-way, double anchored text and graphics links. Small icons were used in order to indicate anchors. Information about the author, date of a given project development, its title and key words could be found in taskbar. Information about references was maintained by the system in other location than the source text. Thanks to this fact, each user could create own separate network. Intermedia completely supported mode of many users, each of them could – but did not have to – write, read and provide notes on equal terms. History, review and local map were available. Together with timeline and other concept maps – these features composed rich navigation environment. Initially, global maps were available, but their further versions were rejected because they were not used very often.

Since 1987 - Intermedia system created projects „Exploring the Moon” – part of Moon Apollo mission in the form of planetary geology course, website „In Memoriam Web” – study of one of Tennyson’s poems and - „The Dickens

Web”. The last two projects were developed under the supervision of George Landowa. The program works were interrupted. Brown University currently uses Storyspace instead.

Hypercard

The main metaphor for interface and HyperCard device is a pack of cards. Each card could contain text, graphics and other interface elements. These could be (drawings, navigation elements) drawn or attached to a single card of menu. Practically, it was possible thanks to HyperTalk, scripts which were assigned to buttons. Cards could contain also sounds, video, animation which cannot be encountered, for example in case of Storyspace of Windows version.

Within the first year, one million of HyperCard copies were distributed. Pack of cards paradigm became so popular that it was cloned (SuperBook, PLUS, and ToolBook). And later on, they were used more often by authors of hypertext application, especially with advanced multimedia functions and not HyperCard alone, which lost interest of Apple together with OS X system occurrence. Instead of Hypercard, Storyspace program was used as hypertext environment.

Polish hypertext novel

Block of flats by Sławomir Shuty is the first Polish hypertext novel. This novel presents the reality of the block of flats and its inhabitants of one of Nowa Huta housing estates. The block of flats described by Shuty has the structure of a real building; index page includes: „List of inhabitants”, after clicking selected name (there are approx. 30 names on 10 floors) we can enter a given flat, meet its inhabitants and their story and we can enter other flats which are connected via links.

Trams in combined space by dr Muto is a novel regarding the reality and what reality seems to be and illusions which are closely related to each other as imaginary and real part of complex numbers. Events and invented ideas interlink with one another in continuous tour through the city full of dreams and expectations, illusions and facts, daydreams and mythical characters. This is a story of never-ending journey, obsessive repetitions of some patterns, a story about illusion of final truth, purpose mythology, which is nothing else but searching for the purpose.

The end of the world according Emeryk by Radosław Nowakowski

is the first Polish hypertext novel on CD, distributed by bookshops. The plot is based on Emeryk legend, a kneeling pilgrim figure in Nowa Słupia in the Świętokrzyskie Mountains, which, every year moves by one sand grain towards Święty Krzyż (the Holy Cross). When Emeryk finally approaches the sanctuary, there will be the end of the world; the plot by Nowakowski presents this moment, told by moving and unmoving entities and non-entities.

These are only three examples of hypertext books, the number of which has increased recently.

Conclusions

Departure from steady text structure, similar to departure from two-dimensional image are famous strategies of artistic vanguard. However, development of new technologies facilitates transition from works of linear structure to those of splitting structure, from static texts to dynamic and multimodal texts, from being outside of the work to virtual reality immersion, from mental work contact to engaging the whole body with process of creation. We can risk the statement that next to printout culture, cyber culture, e-culture phenomenon has been developed, which has significant consequences for the art, literature, education and everyday behaviour. The occurrence of hypertext literature is a phenomenon which corresponds with directions of contemporary culture development. It is a relatively new and recent perspective, therefore it is difficult to draw far-reaching conclusions regarding future thereof. Hypertext works which occurred so far are not of the high intellectual competence but we should not forget that they were created by computer technology enthusiasts and not professional writers. It may happen that occurrence of exceptionally valuable work, which belongs to this mainstream, will induce classic theorists to look favourably at this type of literature.

Interactive and hypertext novels are intellectual games. They are a challenge for a reader and they attract with their extraordinary form. They are demanding and can draw the receiver's attention for long hours. These unusual forms are more and more popular and leave so called niche. This is the future of literature – usually e-books use hypertext alone while contextual reception of a given book would be even more interesting. If only we had an access to historical background references under particular entry or hyperlink to encyclopaedia or dictionary of foreign words which provides explanation of a certain word, then a piece of reading would be more comprehensive.

Ryszard Błasziewicz

Zabawy z cyfrową literaturą hipertekstową

Po dominacji klasycznej literatury tekstowej, bazującej na zasadzie linearności, która zakładała, że przedmiot słownej komunikacji jest prostą i skupioną sekwencją słów, wyrazów i zdań, zdeterminowaną w dużej mierze przez cechy fizycznego nośnika, obserwujemy współcześnie zjawiska, które zmierzają do zmiany takiego porządku. Hipertekst to nieliniarna i niesekwencyjna organizacja danych – tekst rozbity na fragmenty, które są połączone ze sobą odsyłaczami na wiele sposobów. To tekst, który rozgałęzia się lub działa na żądanie czytelnika. W artykule omówiono rodzaje systemów hipertekstowych wykorzystywanych do tworzenia cyfrowej literatury, zarówno obcej, jak i polskiej. Scharakteryzowano również najpopularniejsze dostępne narzędzia, podano przykłady polskich autorów tworzących za ich pomocą swoje nowatorskie, nieliniarne, ciekawe teksty.

BIBLIOGRAPHY:

Aarseth Espen, *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1997, http://www.techsty.art.pl/magazyn2/artykuly/aarseth_cybertekst.html (02.03.2016).

Barnes Sue, *Hypertext Literacy*, „Interpersonal Computing and Technology Journal” 2 no. 4 (1994), p. 24.

Burbules Nicholas, Callister Thomas, *Knowledge at the Crossroads: Some Alternative Futures of Hypertext Learning Environments*, „Educational Theory”, 46 (1) 1996, pp. 23-50.

Fischer Gerhard, *User Modeling in Human-Computer Interaction*. „User Modeling and User-Adapted Interaction” 11 (1&2), 2001, pp. 65-86.

Furmanek Marek, *Tekst, hipertekst, sieć – szanse edukacyjne*, „Chowanna” nr 2, 2012, pp. 269-272.

Janusiewicz Małgorzata, *Literatura hipertekstowa – ewolucja tradycji czy tradycji zaprzeczenie?* „E-polonistyka”, red. Aleksandra Dziak, Sławomir Jacek Żurek, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, p. 35.

Manovich Lew, *Język nowych mediów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjo-

nalne, Warszawa 2006, p. 61.

Przybyszewska Agnieszka, *Nowa? Wizualna? Architektoniczna? Przestrzen-na? Kilka słów o tym, co może literatura w dobie Internetu*, „E-polonistyka”, red. Aleksandra Dziak, Sławomir Jacek Żurek, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, p. 44.

Pająk Andrzej, *Hipertekst w badaniu literatury*, „E-polonistyka”, red. Aleksandra Dziak, Sławomir Jacek Żurek, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, p. 74.

Spyra Andrzej, *OpenXanadu, czyli efekt 54 lat pracy programistów*, <http://giznet.pl/openxanadu-czyli-efekt-54-lat-pracy-programistow/> (pobrane 11.01.2016).

Plansza z pikseli. Cyfrowe adaptacje gier planszowych

*Przemysław Ciszek**

Gry planszowe i karciane towarzyszą ludzkości od tysięcy lat. Nie dziwi więc fakt, że na przestrzeni wieków ich formy ulegały dużym zmianom, ale cel pozostał ten sam – oderwanie się od rzeczywistości. Znany badacz gier i zabaw, Roger Caillois wyróżnił dwie kategorie zabawy: *paidia* (czyli taką, w której nie ma określonych reguł) oraz *ludus* (Caillois 1997, s. 22), do której można zaliczyć gry planszowe, ponieważ zawierają konkretne reguły i sprecyzowany cel oraz warunki zwycięstwa.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zarysu początków elektronicznych wersji tradycyjnych gier, rozgrywanych na planszy oraz przeanalizowanie, w jaki sposób gry wideo odnoszą się do swoich pierwowzorów ze świata rzeczywistego. W piśmiennictwie anglojęzycznym bywa stosowany termin – *analog games*, odnoszący się do gier „nie cyfrowych” (vide: Torner, Trammel, Waldron 2016, s. 12), będących w opozycji do gier „cyfrowych”, czyli takich w których niezbędny jest udział elektronicznej maszyny.

Początki gier wideo

Rynek szeroko rozumianych gier planszowych (zwanych popularnie planszówkami) rozwija się w dużym tempie, a dzięki temu że gry te są zróżnicowane, każdy może znaleźć coś dla siebie (Duffy, <https://www.theguardian.com/technology>). Każdego roku wydawanych jest na świecie kilka tysięcy tytułów (licząc dodatki do już wydanych gier). Wobec tak dużej ilości, w ni-

* **Przemysław Ciszek**, doktorant, asystent muzealny w Muzeum Zabawek i Zabawy w Kielcach. Zainteresowania naukowe: gry planszowe, gry wideo oraz nowe media. Publikacje: *Książka i dokument piśmienniczy w grach komputerowych. Funkcje i forma*, [w:] „Infotezy” nr 2, Kielce 2012. *Czasopisma o grach wideo w Polsce. Rys historyczny i obecna sytuacja na rynku*, [w:] „Rocznik Bibliologiczno-Prasoznawczy” nr 8/19, Kielce 2016.

niejszym tekście pominięto gry typowo karciane, gdyż stanowią one odrębną grupę i mogłyby być tematem osobnych badań. Przyjęto, że gra planszowa to taka gra, w której do prowadzenia rozgrywki niezbędna jest osobna plansza (niezależna od kart, żetonów itp.). Do tej kategorii nie zalicza się więc większość gier towarzyskich, czyli różnorodnych kalamburów i quizów. W kwestii doboru gier wideo, w niniejszej analizie skoncentrowano się na grach wydawanych jako osobne produkty, pomijając tytuły typowo *online*. W artykule krótko scharakteryzowano także zjawisko wydawania gier planszowych na podstawie gier wideo, które nasiliło się po 2005 roku.

Jednym z pierwszych programów, który można określić mianem gry komputerowej był *OXO* (1952) stworzony przez Alexandra Douglasa na Uniwersytecie Cambridge. Przenosił on zasady gry *Kółko i krzyżyk* na ekran komputera EDSAC, przy wykorzystaniu schematycznej grafiki. Rozgrywka toczyła się przeciwko maszynie. Gracz mógł zdecydować, kto wykona pierwszy ruch: on czy komputer.

Polscy naukowcy, budujący z mozołem podstawy informatyki w naszym kraju także mają swój wkład w pierwsze gry wideo. W 1960 roku Bogdan Miś – programista w Zakładzie Aparatów Matematycznych stworzył swoją wersję *Kółko i krzyżyk* na komputer XYZ (Kluska, Rozwadowski, 2014). Niewiele później przeniesienia do świata cyfrowych maszyn doczekała się gra logiczna *Nim*, którą zaprogramował Witold Podgórski. Komputer *Odra 1003* był bezlitosny i nie dawał ludziom szans na zwycięstwo. Ten sam programista stworzył później grę, bazującą na zasadach starożytnej *Mankali*⁷.

Już w epoce renesansu próbowano skonstruować maszyny, które byłyby w stanie toczyć szachowe pojedynki z człowiekiem. Najślynniejszą jest mechaniczny *Turek*, będący w istocie mistyfikacją. Dopiero w 1912 roku udało się skonstruować urządzenie, które rozgrywało tzw. końcówki szachowe. Programy szachowe tworzone już w latach 50. i 60. XX wieku, ale działały tylko na komputerach typu *mainframe*, będących w zasięgu jedynie wąskiej grupy naukowców. Pionierem w tej dziedzinie był Stanisław Ulam, który w 1956 roku użył wojskowego komputera (notabene służącego do prac nad bombą wodorową) do stworzenia prostego programu szachowego (vide: Kluska 2016, s. 12-13).

Pierwszą komercyjną i powszechnie dostępną grą szachową na komputery domowe była *Chess* na komputer ZX81 wydana w 1982 roku przez firmę Mikro-Gen Ltd. Gra ta posiadała wiele ograniczeń, a siła programu (przejawiająca się w jego skuteczności prowadzenia rozgrywki) nie była imponująca.

⁷ *Mankala* to wywodząca się z Afryki planszowa gra logiczna, której zasady opierają się na matematyce.

Był to jednak przełomowy krok w popularyzacji programów szachowych. Od tamtej pory ukazało się wiele gier szachowych z serią *Chessmaster* (istniejącą od 1986 roku) na czele. Ostatnia jej odsłona została wydana w 2007 roku i umożliwia także naukę gry i doskonalenie technik. Potyczki można toczyć z komputerem lub żywym przeciwnikiem, także za pośrednictwem sieci.

Adaptacje tradycyjnych gier planszowych

Videocart-1: Backgammon (Fairchild, 1977) to jeden z pierwszych tytułów, które starały się odwzorować rozgrywkę w tę tradycyjną grę⁸. W tej samej serii wydano także w tamtym roku *Videocart-8: Magic Numbers*, który zawierał gry Nim oraz Mind Reader (wzorowaną bezpośrednio na grze Master Mind⁹).

Z kolei *Warcaby* (w wersji rozgrywanej na 64 polach) doczekały się przeniesienia do świata wirtualnego już w 1978 roku na popularną domową konsolę *Fairchild Channel F*. Jej niewielka moc obliczeniowa nie przeszkadzała w rozgrywce, gdyż zasady tej gry są dużo mniej skomplikowane niż chociażby szachów.

Gry takie jak: *Go*¹⁰ (Millen, 1983), *Shogi*¹¹ czy *Reversi*¹² są często wydawane w wersji elektronicznej. Wynika to zapewne z kilku przyczyn. Tytuły te są powszechnie znane na świecie m.in. z uwagi na swoją długą tradycję. Ich reguły nie są skomplikowane, zatem każdy może je szybko opanować. Ponadto ich zasady nie są objęte ograniczeniami prawnymi, wynikającymi z przepisów o ochronie własności intelektualnej, więc każdy wydawca (czy nawet pojedynczy programista) może tworzyć i dowolnie publikować takie oprogramowanie. W serwisach z aplikacjami mobilnymi można zatem znaleźć setki gier bazujących na szachach, warcabach czy *Backgammonie*.

⁸ *Backgammon* to znana także pod nazwą *Trytrak* gra planszowa wywodząca się ze starożytności. Często traktowana była jako gra hazard.

⁹ Gra planszowa stworzona w 1970 roku przez Mordechaja Meirowitza, bazująca na zasadach znanej już w XIX wieku zabawy *Bulls and Cows* (w Polsce jako *Cyferki* lub *Numerki*). Polega na odgadywaniu czterocyfrowego kodu.

¹⁰ Gra wywodząca się ze starożytnych Chin tocząca się na kwadratowej planszy przeciętej 19 liniami poziomymi i pionowymi. Gracze na przemian ustawiają czarne i białe kamienie, tak by otoczyć na planszy większe terytorium niż przeciwnik.

¹¹ Odmiana szachów popularna w Japonii, rozgrywana na planszy 9x9 pól. Figury posiadają nieco inne właściwości niż w zwykłych szachach, ale celem gry jest także zabicie króla przeciwnika.

¹² Jest to strategiczna gra wywodząca się z XVIII wieku. Dwaj gracze naprzemiennie ustawiają swoje pionki na planszy 8x8 pól, a zwycięzcą jest ten, który umieści ich najwięcej.

Z czasem, gdy na komputerach i konsolach pojawiły się zaawansowane gry z grafiką 3D, adaptacje tradycyjnych gier znalazły swoje miejsce na monochromatycznych ekranach telefonów komórkowych. *Siemens C35i* oferował cztery gry, w tym *Reversi*. Obecnie, z powodu rozpowszechnienia się smartfonów i tabletów, gry mobilne są niezwykle popularne. Wiele z nich odwołuje się do klasycznych tytułów. Zadaniem tych gier najczęściej jest umiowanie czasu ludziom, którzy z jakiś powodów skazani są na bezczynność czekania, chociażby podczas krótkich podróży, bo posiadają proste zasady, więc jedna partia nie trwa zbyt długo.

Nowoczesne gry planszowe

Przez termin „nowoczesna gra planszowa” można rozumieć gry powstałe pod koniec XX i na początku XXI wieku. Od tradycyjnych gier (w rodzaju szachów) różni je poziom złożoności, ilość elementów niezbędnych do gry takich jak: żetony, figurki, kostki i pionki oraz częsta obecność tła fabularnego. Nie jest ono niezbędnym elementem, ale nawet krótkie wprowadzenie znajdujące się w instrukcji, pozwala nadać kontekst wydarzeniom toczącym się na planszy.

Gry wspomniane w pierwszej części artykułu stanowią odwzorowanie tradycyjnych gier znanych od wielu lat lub nawet stuleci. Ich proste zasady i plansze, niezawierające trudnych do odwzorowania elementów, doskonale sprawdzały się w czasach, gdy komputery potrafiły wyświetlać jedynie schematyczną grafikę z małą ilością kolorów. Około połowy lat 80. możliwości komputerów domowych zaczęły pozwalać na produkcję bardziej złożonych gier, a wydawcy odkryli, że można w ten sposób zarobić dodatkowe pieniądze. Pionierem i zarazem firmą, która wydała bardzo wiele gier wideo, bazujących na zasadach gier planszowych była *Avalon Hill Games Inc.* Firma ta była w latach 80. liczącym się wydawcą na rynku gier strategicznych. Wydała około 300 tytułów, z czego duża część bazowała na prawdziwych bitwach rozgrywanych w różnych wojnach (<http://users.rcn.com/dwfiv/games/avalonhillgames>). Obecnie marka ta jest w posiadaniu koncernu *Hasbro*.

Jedną z najpopularniejszych na świecie gier planszowych jest *Monopoly*, którą oficjalnie wydano w ponad 100 krajach. Gra została wydana w latach 30. XX wieku w USA, ale jej początki sięgają 1903 roku (Filiciak 2015, s. 82-83). Pierwsza, w pełni licencjonowana gra wideo na bazie *Monopoly* została opublikowana w 1985 roku przez firmę *Leisure Genius*. Hasło na pudełku głosiło: „teraz możesz zagrać w bestsellerową grę planszową wszechczasów na swoim komputerze domowym!” (tłum. P. C.). Wersje na komputer PC

i Commodore 64 miały na okładce zdjęcie fragmentu planszy gry, która posiadała prostą grafikę zawierającą z łatwością rozpoznawane elementy znane z papierowego oryginału. Jednak pierwsza próba komputerowej adaptacji tej gry to rok 1981, gdy na komputer ZX81 ukazała się gra *ZX81 Monopoly*. W ciągu następnych kilku lat wydawano kolejne adaptacje na różne komputery. Co ciekawe, te pierwsze gry nie były oficjalnie licencjonowane przez wydawcę – firmę *Parker Brothers*, która początkowo nie zdawała sobie sprawy z tego, że istnieją elektroniczne wersje jej flagowego produktu (Leemon 1988, s. 30).

W Polsce w 1986 roku powstała adaptacja gry *Monopoly* pod tytułem *Eurobiznes*. Jej autorem był nastoletni wówczas Bogusław Juza. Jak głosiła wyświetlana na ekranie instrukcja: „*Euro Biznes* to gra dla młodzieży od lat 14 i dorosłych. Jest ona komputerową wersją gry *Business Game*”. Autor wymienił właśnie taką odmianę tego tytułu, gdyż zapewne był on mu znany. W latach 80. powstało w Polsce wiele podróbek *Monopoly* o takich nazwach jak *Fortuna* czy właśnie *Business Game*.

Obok *Monopoly* inną popularną grą planszową w wersji elektronicznej jest *Axis & Allies*. Jest to seria gier wydawana od 1981 roku, w której gracze wcielają się w mocarstwa biorące udział w II Wojnie Światowej. Pierwsza wersja elektroniczna ukazała się w 1994 roku na mało popularną konsolę Phillips CD-i. Wersja na komputery PC została wydana dopiero cztery lata później. Gry w tej wersji odtwarzają wygląd planszy i podział świata na sektory/ pola.

Gulf Strike (The Avalon Hill Game Company, 1984) to tytuł oparty na zasadach gry planszowej pod tym samym tytułem, wydanej rok wcześniej. Aby potencjalni klienci nie mieli wątpliwości co do produktu, który kupują, okładka gry wideo zawiera tę samą grafikę, co pudełko gry planszowej.

Otaczana swoistym kultem gra planszowa *Talisman* (w Polsce lepiej znana pod tytułem *Magia i Miecz*) została wydana w wersji komputerowej jako *Talisman* (Games Workshop, 1985). Mająca premierę w 1983 roku gra planszowa stała się wzorem dla wielu podobnych tytułów. Jej wersja na ZX Spectrum była w pełni licencjonowana, co ukazuje poważnie podejście wydawnictwa do nowego medium. Adaptacja nie była jednak wierna i zawierała dużo uproszczeń. Wyeliminowano np. rzut kostką przed ruchem gracza, zastępując go przemieszczaniem o jedno pole w każdej turze. W 2014 roku miała miejsce premiera nowej wersji gry wideo *Talisman: Digital Edition* (Nomad Games), która w dokładny sposób odzwierciedlała zasady planszowego pierwowzoru oraz pozwalała na grę wieloosobową za pośrednictwem internetu.

Innym przedstawicielem przygodowych gier z gatunku fantasy jest *Hero Quest* (Gremlin Graphics Software, 1991). Tytuł ten jest adaptacją gry

planszowej z 1990 roku. Wydawca zamieścił na opakowaniu kilka pochlebnych cytatów z prasowych recenzji, w tym pisze, że jest to „jak dotąd najlepsza konwersja gry planszowej”. Komputer zastępuje osobę, pełniącą w oryginale rolę Mistrza Gry, a gracz kontroluje czworo bohaterów w ich wędrówce po podziemnym labiryncie, pełnym pułapek i przeciwników, tj. smoków i pajaków.

Tak zwane *eurogry* są często konwertowane do gier wideo. Ten specyficzny rodzaj gier planszowych opiera się na zasadach, które charakteryzuje duża ilość obliczeń, które muszą wykonywać gracze (co w wersji elektronicznej można powierzyć maszynie) oraz to, że wszyscy gracze uczestniczą w partii aż do jej zakończenia. Poza tym występuje w nich nieznaczny element losowy, przejawiający się jako rzadkie wykorzystanie kości (<https://boardgamegeek.com/wiki/page/eurogame>). Te cechy sprawiają, że są „wdzięcznym” materiałem do adaptacji.

Catan: The First Island (Ravensburger GmbH, 1999) jest adaptacją gry pod tym samym tytułem, wydanej po raz pierwszy w 1993 roku. Rozgrywka jest oparta na ekonomii i odpowiednim gospodarowaniu zasobami. Cyfrowa adaptacja dokładnie uwzględnia zasady pierwotnego oraz jego szatę graficzną. Gracz może zmierzyć się z przeciwnikami, sterowanym przez program gry lub z żywymi ludźmi poprzez internet.

Podobną, opartą na ekonomii grą jest *Puerto Rico* wydane w 2002 roku przez *Ravensburger*. Gra szybko zyskała ogromną sławę i wiele branżowych nagród. Jest obecnie wymieniana jako jedna z najlepszych gier planszowych w historii. Cyfrowa adaptacja ukazała się w roku 2005.

W ciągu ostatnich kilku lat wydano wiele adaptacji gier planszowych na różne platformy sprzętowe, także na urządzenia przenośne, których moc obliczeniowa oraz wysokiej jakości ekrany umożliwiają już praktycznie dowolną kreację wirtualnych światów.

Jednakże cyfrowe gry planszowe to nie tylko adaptacje analogowych tytułów. Powstają także gry wideo, które symulują wygląd gry planszowej, ale nie bazują na żadnym istniejącym tytule. Przodują w tym tzw. „twórcy niezależni”, czyli osoby bądź małe firmy niezależne od dużych wydawców. Gracz ma wrażenie uczestnictwa w partii gry planszowej. Być może pierwotnym zamierzeniem niektórych twórców takich gier było wydanie ich drukiem, ale wysokie koszty produkcji i dystrybucji gry zniechęciły ich do tego. Dzisiaj, dzięki dystrybucji cyfrowej w taką grę może zagrać każdy na całym świecie, co znacząco zwiększa krąg potencjalnych klientów, a niska cena gry (w porównaniu do jej prawdziwego odpowiednika) może zostać zrekompensowana przez ilość sprzedanych kopii programu. Często gry te są też dostępne

w wersji przeznaczonej do zainstalowania na urządzeniach mobilnych.

Gremlins Inc. (Yukitama Creative Industries, 2016) to doskonały przykład planszowej gry cyfrowej. Gracz wciela się w jednego z czterech goblinów i porusza się po planszy zgodnie z zasadami rozpisanymi na „karty”, które umożliwiają ruch o daną liczbę pól. Każde z nich posiada różne właściwości, mające wpływ na działania podejmowane przez kontrolowaną postać. Ze względu na swoje zasady i sposób prowadzenia rozgrywki, gra równie dobrze mogłaby ukazać się w wersji tradycyjnej. Cała jej mechanika jest możliwa do odtworzenia w formie gry analogowej wykonanej z papieru i plastiku.

Gry hybrydowe

Ciekawym produktem, który obecnie praktycznie już nie występuje na rynku są gry hybrydowe łączące program komputerowy z rzeczywistą, papierową planszą.

Przykładem wczesnej, hybrydowej gry taktycznej jest *Tanktics* (The Avalon Hill Game Company, 1981). Jej twórca – Chris Crawford sprzedawał samodzielnie wersję na komputer Commodore PET już w 1978 roku. Profesjonalnie wydana została dopiero trzy lata później. Akcja toczy się 6 września 1943 roku, a gracz obejmuje dowództwo nad oddziałem niemieckich czołgów. Jako że gra nie posiada żadnej grafiki zastosowano ciekawe rozwiązanie. Do opakowania dołączono kolorową planszę o wymiarach 56x41 cm oraz tekturowe żetony jednostek. Dzięki nim gracz mógł orientować się w aktualnej sytuacji na polu bitwy. Była to zatem swego rodzaju gra planszowa, w której przeciwnikiem był komputer. Autor użył mapy i żetonów z gry *Panzer Leader* tego samego wydawcy. Podobną rozgrywkę opartą na realiach II Wojny Światowej oferuje *Close Assault* (The Avalon Hill Game Company, 1982).

W odróżnieniu od wcześniej wymienionych tytułów, gra *Suspended* (Infogrames, 1985) nie jest wojenną strategią. Jej fabuła przedstawia odległą przyszłość, a główny bohater jest zahibernowanym człowiekiem, którego mózg służy jako kontroler systemów na obcej planecie. Gracz kontroluje sześć robotów o zróżnicowanych umiejętnościach, które działają w jednej z podziemnych baz. Program gry wyświetla na ekranie jedynie słowne opisy i w odpowiedni sposób reaguje na polecenia wpisywane z klawiatury. Papierowa plansza i żetony reprezentujące wykonujących różne zadania robotów są niezbędnym elementem rozgrywki, gdyż dzięki nim rozgrywający może orientować się w aktualnej sytuacji w grze.

The Quest for the Rings (1981) jest z kolei wieloosobową grą planszo-

wą, której część może być rozgrywana na ekranie telewizora. Gra ta jest elementem trzyczęściowej serii zaprojektowanej na konsolę *Magnavox Odyssey 2*. Posiada ona także pewne elementy gier fabularnych, gdyż jeden z graczy wciela się w *Ringmastera* (co jest analogią do terminu *Game Master* znanego z gier fabularnych). Ukrywa on na planszy tytułowy pierścień, a pozostali gracze wyruszają na jego poszukiwania. Sprowadza się to do odwiedzania lokacji i walki z monstrami, które je zamieszkują. Jest to zatem specyficzna próba połączenia dwóch rozrywek popularnych na początku lat 80. – gier wideo oraz gier fabularnych.

Na początku XXI wieku, w epoce zaawansowanej grafiki 3D, która może być wyświetlana nawet przez telefony komórkowe, gry hybrydowe nie mają racji bytu. Nawet w czasach swojej świetności w latach 80. XX wieku nie były one czymś powszechnym. Dodatkowe, drukowane plansze i pionki, podnosiłyby znacznie koszt produkcji. Należy też pamiętać, że coraz większa część dystrybucji gier odbywa się elektronicznie, a gry są dostępne dla zainteresowanych nimi tylko jako ściągane bezpośrednio z internetu.

Gry planszowe na podstawie gier wideo

W obecnym świecie, gdzie cała rozrywka jest niezwykle mocno skomercjalizowana, nie powinno dziwić, że gry komputerowe stają się inspirujące do tworzenia gier planszowych. Jest to nadal rzadkie zjawisko, ale na rynku można znaleźć już kilkadziesiąt tytułów gier planszowych, które są projektowane na bazie gier wirtualnych.

Gry planszowe polegają zazwyczaj na naprzemiennym ruchu graczy (choć są i takie, w których wszyscy gracze poruszają się jednocześnie, np. *Escape*). Kłóci się to z dynamiką większości gier wideo, gdzie akcja toczy się w czasie rzeczywistym. Jednak ich twórcy na różne sposoby starają się rozwiązać ten problem. Często z dobrym skutkiem.

Gra *DOOM: The Board Game* przenosi na tekturową planszę strzelaninę FPP *DOOM* (id Software, 1993-2004). Ta seria dynamicznych gier akcji jest zasłużenie nazywana kultową. Znaczenie miewają w niej ułamki sekund. W wersji planszowej przeradza się natomiast w turową grę taktyczną, gdzie jeden z graczy kontroluje piekielne *monstra* (czyli pełni niejako rolę komputera z gry wideo), a pozostali wcielają się w kosmicznych marines. Cel rozrywki pozostaje ten sam – zamknięcie portalu, z którego wydostają się potwory.

Jeśli chodzi o transkrypcję gry wideo na grę analogową, wdzięczniej- szym niż strzelaniny gatunkiem, wydają się być gry strategiczne. Punkt widzenia gracza znajduje się w nich na pewnej wysokości nad „ziemią”, co pozwala

z lotu ptaka obserwować sytuację, co można rozumieć jako analogię do gry przy istniejącej w realu, papierowej planszy. Wczesne wirtualne gry strategiczne, które powstawały w latach 80. zapożyczyły wiele z gier planszowych i, jak wspomniano już wcześniej, były często ich wiernymi adaptacjami. Po rozwinieciu się gatunku i spowodowanym postępem technologicznym, historia zaczyna koło i gry wirtualne dają podstawy do tworzenia nowych planszówek.

Przykładem gry wideo, która rozgrywa się w turach, tak jak niemal wszystkie gry planszowe jest *Heroes of Might and Magic* (Ubisoft, 1997-2015). Adaptacja tej gry wirtualnej została wydana w wersji planszowej w 2012 roku pod tytułem *Might and Magic Heroes*. Gra korzysta z zasad znanych z elektronicznego oryginału, ale część z nich została uproszczona, by łatwo można było je opanować. Podobne uproszczenia spotkały planszową wersję gry wideo *Cywilizacja* (zapoczątkowaną w 1991 roku), która doczekała się już pięciu części. Zawiera wiele uproszczeń, ale nadal wymaga od gracza spędzenia wielu godzin, aby ukończyć partię.

Wiedźmin: Gra przygodowa jest tytułem powstałym na kanwie serii gier wideo o wiedźminie Geralcie. W warstwie rozgrywki, gra ma niewiele wspólnego ze swymi elektronicznymi pierwowzorami. W partii gry planszowej uczestniczy od dwóch do czterech graczy, a każdy wciela się w inną postać znaną z gry wideo, gdyż tylko jedna osoba może być tytułowym bohaterem. Rozgrzywka opiera się na wykonywaniu zadań i poruszaniu się po planszy, która odwzorowuje znany z kart powieści kontynent. Jest to o tyle ciekawy przypadek, że równoległe z fizyczną grą planszową ukazała się jej komputerowa wersja, która jest dosłownym przeniesieniem zasad planszówki do świata wirtualnego. Wiedźmin przeszedł zatem interesującą (aczkolwiek obecnie typową dla bohaterów popkultury) drogę: powieść -> gra wideo -> gra planszowa -> gra wideo.

Zasady i strona wizualna gier

Mechanikę zdecydowanej większości gier planszowych można z powodzeniem zapisać w formie algorytmu komputerowego, działającego na zasadzie warunków „jeśli... -> to...”. Podobnie wszystkie obliczenia niezbędne w grze, komputer może wykonać w ułamku sekundy, odciążając tym samym graczy.

Aspektem, który zasługuje na omówienie jest kwestia losowości w grach planszowych. Jest ona najczęściej realizowana przez kości lub karty. Gry wideo odwzorowują ten element poprzez wizualne ukazanie kości na ekranie. Animacja ruchu jest najczęściej tylko udawana, a za wynikiem „rzutu” stoi

algorytm zapisany w programie gry. Niektóre tytuły wykorzystują swój silnik fizyczny¹³ do symulowania zachowań obiektów w świecie gry (*Wiedźmin 2: Zabójcy Królów*). Wynik rzutu zależy wtedy od siły i kąta rzutu wirtualnymi kośćmi.

Gra w wersji cyfrowej zawsze musi działać w ramach zaprogramowanych, konkretnych reguł, tak więc np. nie pozwala na inny niż standardowy zakres ruchu figur w szachach. Gracz nie musi bardzo dokładnie znać wszelkich zasad, aby grać w wersję elektroniczną, bo „pilnuje” tego program (DeLeon, 2013). Cały „świat” gry wideo jest nieistniejącym w realnej rzeczywistości systemem procedur i kodów oprogramowania. Michael Liebe odwołuje się do gry w piłkę nożną pisząc, że „w grze komputerowej wszystko jest zaprogramowane, każda możliwa czynność, każda symulacja fizyki, nawet granice wirtualnego świata. W konsekwencji nie ma nic magicznego w kręgu wyznaczonym przez wirtualne boisko piłkarskie” (Liebe 2008, s. 230).

W grach planszowych gracze mogą wprowadzać własne zasady, by w różnym stopniu modyfikować rozgrywkę, np. w celu dostosowania poziomu trudności gry. Są to tzw. domowe zasady (ang. *home rules*). W grze wideo nie można pozwolić sobie na takie zabiegi, gdyż wymagałoby to ingerencji w program gry, co jest zasadniczo niemożliwe z punktu widzenia odbiorcy.

Odrębnym elementem jest warstwa wizualna gier wideo. Praktycznie wszystkie opisywane gry wideo są licencjonowane. Występują w nich znane z planszowych pierwowzorów ilustracje kart i wygląd plansz czy żetonów. Pozwala to osobom znającym pierwowzór na szybkie wdrożenie się w rozgrywkę wirtualną.

Porównując gry wideo z listą „Top” gier planszowych rangowanych przez serwis www.boardgamegeek.com¹⁴ trudno zauważyć jednoznaczne tendencje w kwestii ich adaptacji. Część tytułów gier planszowych plasujących się na najwyższych pozycjach nie posiada wersji cyfrowej. Być może wynika to ze specyfiki rozgrywki lub ze względów licencyjnych.

Zakończenie

Gry wideo, choć w coraz większym stopniu symulują realny świat, nadal często korzystają ze sprawdzonych, zapożyczonych wzorców z gier planszowych. Nakłada się na to rosnąca popularność gier planszowych jako

¹³ Element programu gry zajmujący się symulacją układów fizycznych, takich jak układy brył sztywnych (wraz z detekcją kolizji), dynamika płynów, odkształcenia ciał (ciała sprężyste). Pozwala na zwiększenie realizmu gry.

¹⁴ www.boardgamegeek.com to największy i najważniejszy serwis internetowy o grach planszowych.

takich. Najwięcej adaptacji gier planszowych powstaje na bazie tradycyjnych, znanych od dziesięcioleci tytułów takich jak szachy czy warcaby, gdyż tego typu dawne rozgrywki nie są chronione prawem autorskim.

Należałoby zastanowić się, które gry najczęściej są digitalizowane i jakie warunki musi lub powinna spełniać współczesna gra planszowa, by jej adaptacja miała szansę pojawić się na rynku i cieszyć zainteresowaniem odbiorców. Z przeprowadzonej analizy wynika, że taka gra nie powinna zawierać nieprecyzyjnych interakcji pomiędzy graczami, polegających np. na blefowaniu. O ile taka zabawa mogłaby toczyć się w sieci bez czynnego udziału komputera, to odległość między graczami utrudniałaby rozgrywkę. Powinna zawierać za to dokładnie określone reguły, najlepiej oparte na podstawowych działaniach matematycznych. Takimi bowiem może z łatwością operować program komputerowy, co ułatwia zaprogramowanie algorytmów cyfrowego przeciwnika.

Magiczny krąg, zdefiniowany przez Rogera Caillois'a nie występuje w przypadku gier wideo. Sam fakt brania udziału w takiej formie zabawy, odbywającej się całkiem poza „realnym światem” wyklucza umowność (Liebe 2008, s. 337). O ile bowiem gra planszowa i gra wideo odbywają się „poza rzeczywistością”, to gra planszowa jest w niej cały czas zakotwiczona (poprzez fakt, iż wymaga istniejących w realu rekwizytów). Gra wideo używa jedynie urządzeń wskazujących, takich jak klawiatura i mysz, a całość odbywa się w pamięci komputera. W przeciwieństwie do innych rodzajów gier wideo, w których gracz posiada dużą swobodę i może poruszać się w środowisku gry oraz wykonywać zróżnicowane czynności, gry będące adaptacjami planszówek ograniczają się do konkretnego typu działań znanych z pierwowzoru. Gracz zatem z góry wie, czego może się spodziewać po tego typu programie. Zadaniem twórców programu gier wirtualnych jest jak najdokładniejsze odтворzenie zasad i stworzenie wygodnego interfejsu, który byłby na tyle przeźroczysty, by nie zakłócać wrażenia uczestnictwa w partii gry planszowej.

W przypadku gier przeniesionych do świata wirtualnego można zaobserwować kilka rodzajów funkcji jakie mogą pełnić (poza oczywistą funkcją rozrywkową).

1. Gry stanowią niekiedy jedynie substytut fizycznych akcesoriów takich jak plansza, pionki i kostki. Rozgrywkę toczą żywi ludzie, ale odbywa się ona w wirtualnej rzeczywistości.

2. Gra służy jako sposób na prowadzenie rozgrywki na odległość, za pośrednictwem sieci komputerowej. Taka „gra zdalna” jest specyficzną formą zabawy, niemożliwą do realizacji w przypadku gier tradycyjnych.

3. Dzięki odpowiednim algorytmom, program gry może zastępować innych

graczy, bez których zabawa nie byłaby możliwa. Sztuczna inteligencja staje się wtedy substytutem obecności innych uczestników.

4. Gra wideo może pełnić rolę edukacyjną i być swoistym samouczkiem, w którym gracz może poznawać zasady, trenować taktykę i odkrywać niuanse gry podczas potyczki z komputerem, by potem lepiej radzić sobie, grając z innymi ludźmi w fizyczną/ analogową grę (Rogerson, Gibbs, Smith, 2015).

Temat gier wideo, bazujących na różnego rodzaju grach analogowych (czyli karcianych, planszowych oraz fabularnych) niewątpliwie wymaga jeszcze wielu badań. Wieloznaczny charakter tego zjawiska pozwala na zgłębienie go z różnych punktów widzenia.

Przemysław Ciszek

Game board made of pixels. Digital adaptations of board games

The aim of this article is to do the outline and preliminary analysis of the phenomenon of video games based on board games. Already in the very beginning of electronic entertainment game developers use these good, verified patterns.

The growing popularity of board games made that they are published in the form of a video games. This involves a change of and simplification of rules of the game so that they do not contain too many calculations. Video games based on board games apart from the obvious function of entertainment, can play some different roles: educational (allowing players to learn the rules and improve their skills), intermediate (allowing play on the Internet), substitute (being a substitute for physical games) and allow turning on the game, even when there is no viable opponents.

BIBLIOGRAFIA:

Caillois Roger, *Gry i ludzie*, tłum. Anna Tatarkiewicz, Maria Żurowska, Wydawnictwo Volumen, Warszawa 1997, s. 22.

DeLeon Chris, *Rules in Computer Games Compared to Rules in Traditional Games*, referat z konferencji „2013 DiGRA International Conference: DeFragging Game Studies”, Georgia Institute of Technology, Atlanta 26-29.08.2013. Dostępne na: <http://www.digra.org/digital-library/publications/ru->

les-in-computer-games-compared-to-rules-in-traditional-games, pobrane dnia 02.06.2016.

Duffy Owen, *Board games' golden age: sociable, brilliant and driven by the internet*. Dostępny na: <https://www.theguardian.com/technology/2014/nov/25/board-games-internet-playstation-xbox>, pobrane dnia 02.06.2016.

Filiciak Mirosław, *Monopoly – historia mniej znana*, „PIXEL” 2015, nr 10, s. 82-83.

Gibbs Martin, Rogerson Melissa, Smith Wally, *Digitising Boardgames: Issues and Tensions*, referat z konferencji 2015 DiGRA International Conference, Leuphana University, Luneburg 14-17.05.2015. Dostępne na: <http://www.digra.org/digital-library/publications/digitising-boardgames-issues-and-tensions>, pobrane dnia 30.06.2016.

Kluska Bartłomiej, Rozwadowski Mariusz, *Bajty Polskie*, Wydawnictwo Orka, Sosnowiec 2014, s. 16.

Kluska Bartłomiej, *Szach i mat Deep Blue*, [w:] „aleHistoria”, dodatek do „Gazety Wyborczej” 2016, nr 3, s. 12-13.

Leemon Sheldon, *Go Directly To Jail*, „COMPUTE!” 1988, nr 1, s. 30.

Liebe Michael, *There is no Magic Circle*, Conference Proceedings of the Philosophy of Computer Games 2008, Postam University Press, Poczdam 2008, s. 324-340.

Millen, J. K., *Programming the Game of Go*, „BYTE” 1981, nr 4, s. 102-119.

Torner Evan, Trammel Aaron, Waldron Emma Leigh, *Reinventing analog game studies: introductory manifesto*, „Analog Game Studies” 2016, nr 1, s. 1-5.

Strony internetowe:

<https://boardgamegeek.com/article/21662975>, pobrane dnia 30.06.2016.

<https://boardgamegeek.com/wiki/page/eurogame&redirectedfrom=Eurogame>s, pobrane dnia 30.06.2016.

<http://users.rcn.com/dwfv/games/avalonhillgames.html>, pobrane dnia 30.06.2016.

Kategoria *ludus* w prozie Doroty Terakowskiej

Marta Bolińska*

Dorota Terakowska (1938-2004), z wykształcenia: socjolog, z zawodu: dziennikarka, z zamiłowania i konieczności: pisarka. Pozostawiła po sobie liczne teksty prasowe (m.in. reportaże, w tym tom pt. *Próba generalna* (1983)), kilka powieści i opowiadań, które zaczęła pisać, ponieważ z powodów politycznych (w latach 80. odsunięto ją od pracy w redakcji) przestała być dziennikarką. Tak powstały: *Babci Brygidy szalona podróż po Krakowie* (1987), *Władca Lewawu* (1989), *Córka czarownic* (1991), *Lustro pana Grymsa* (1995), *W krainie kota* (1996), *Samotność bogów* (1998), *Tam, gdzie spadają Anioły* (1998), *Poczwarka* (2001), *Ono* (2003), *Dzień i noc czarownicy* (2003), wreszcie dwa tomy rozmów z Jackiem Bombą *Być rodziną, czyli jak budować dobre życie swoje i swoich dzieci* (2003) oraz *Być rodziną, czyli jak zmieniamy*

* **Marta Bolińska**, doktor habilitowany w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz w Instytucie Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie; autorka książek (m.in. *Przez „Świat Młodych” do literatury. O prozie Janusza Domagalika*, Kielce 2004; *Na papierze i w eterze. O wystąpieniach publicznych również dla dziennikarzy* Kraków 2006; *Kobiet trzy portrety. Zofia Bukowiecka – Agnieszka Barłogowa – Halina Snopkiewicz*, Kraków 2009; *Komunikacja czytelnicza: dorośli-dzieci. Uwarunkowania i efekty lektury*, Kraków 2010; *Zdarzenia niepunktualne. Biograficzny i antropologiczno-kulturowy kontekst opowieści o biegu ludzkiego życia w prozie Doroty Terakowskiej*, Kielce 2013) oraz kilkudziesięciu artykułów, szkiców i rozpraw z zakresu literatury i kultury XX wieku; zajmuje się także audiodeskrypcją, neurodydaktyką oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

się przez całe życie (2004). Zbiory felietonów: *Dobry adres to człowiek* (2004), a także *Muzeum Rzeczy Nieistniejących* (2006) ukazały się po śmierci autorki. Dopelnieniem jej obrazu stała się książka wspomnieniowa córki, Katarzyny T. Nowak – *Moja mama czarownica. Opowieść o Dorocie Terakowskiej*, wydana w 2005 roku przez krakowskie Wydawnictwo Literackie. Biograficznemu i antropologiczno-kulturowemu kontekstowi jej prozy poświęcona została monografia Marty Bolińskiej (2013) pt. *Zdarzenia niepunktualne*.

Na swojej stronie internetowej Terakowska przekonywała, że od powieści *Córka czarownic* jej powieści poszerzyły adres czytelnicy. Stały się książkami i dla młodzieży, i dla dorosłych. Trzeba zaznaczyć, że *Córka czarownic*, *Samotność bogów* czy *Tam*, gdzie spadają anioły zostały wyróżnione nagrodami polskiej sekcji Światowej Rady Książek dla Młodzieży IBBY, *Władcę Lewawu* umieszczono w kanonie lektur szkolnych, a w 1995 roku *Lustro pana Grymsa* uznano za bestseller. Pisarka została nominowana do Paszportu Polityki oraz otrzymała nagrodę Prezydenta RP za swoją twórczość.

Gra czy zabawa?

Warto sięgnąć do fundamentalnych ujęć Johana Huizingi, Rogera Calloisa, Fryderyka Queyrata, Jerzego Cieślikowskiego¹⁵, którzy zabawie/ grze poświęcili sporo uwagi. Podkreślić należy, że – jak podaje Dariusz Kosiński – „polszczyzna wymaga obu słów na określenie tego, co po angielsku nazywa się *play*, po francusku *jeu*, a po niemiecku *spiel*” (Kosiński 2007, s. 20).

Odwołując się do klasycznej definicji Johana Huizingi, sformułowanej przed laty oraz kontynuującego i pogłębiającego jego badania Rogera Calloisa należy przypomnieć, że zabawa to: „czynność swobodna, którą odczuwa się jako >nie tak pomyślaną< i pozostającą poza zwykłym życiem,

¹⁵ I tak, za Konradem Lange, Jerzy Cieślikowski dzieli gry na: ruchowe, kształcące zmysły, artystyczne oraz sprzyjające rozwojowi inteligencji. Powołując się na innych badaczy podaje podział zabaw na te, które sprzyjają rozwojowi myślenia abstrakcyjnego (wykształcanie umiejętności rozumowania), dalej na takie, które przyczyniają się do utrwalania samowiedzy oraz na ćwiczenia pomocne w odtwarzaniu wrażeń i pojęć. Za Karolem Groosem ujmuje zabawy jako rozwijające zmysły (dotyku, wzroku, słuchu), następnie wymienia zabawy oparte na ruchu oraz kształcące wyższe zdolności duchowe. Kolejno, uwzględniając wcześniejsze prace, J. Cieślikowski dzieli zabawy na: wyuczone (zbiorowe), kształcące pierwiastki o charakterze społecznym, na zabawy swobodne (przeważnie fizyczne) oraz na zabawy-zajęcia, w których dominuje pierwiastek intelektualny (sposstrzegawczość i wytwórczość). Odróżnia zabawy przygotowawcze (wyładowujące siły) od zabaw naśladowczych. Wreszcie, idąc śladem Gerarda Varetta, wyodrębnia zabawy, których założeniem jest czyn (walka) i zabawy, których podstawą jest urojenie (zob. Cieślikowski 1985, 6 i nast.).

a która mimo to może całkowicie zaabsorbować grającego; czynność, z którą nie łączy się żaden interes materialny, przez którą żadnej nie można osiągnąć korzyści, która dokonuje się w obrębie własnego określonego czasu i własnej określonej przestrzeni; czynność przebiegająca według własnych reguł i powołująca do życia związki, które ze swej strony chętnie otaczają się tajemnicą lub za pomocą przebrania uwydatniają swoją inność wobec zwyczajnego świata” (Huizinga 1968, s. 28).

Roger Callois potraktował ją jako wyjściową i mogącą podlegać modyfikacjom. W jego ujęciu gra/ zabawa to: „czynności:

1. **dobrowolne:** grający czy bawiący się nie może tego robić z obowiązku (...);

2. **wyodrębnione:** zamknięte w określonych z góry ramach czasowo-przestrzennych;

3. **zawierające element niepewności:** przebieg ani wynik zabawy czy gry nie może być z góry wiadomy; nieodzowne jest pozostawienie pewnego marginesu, pozwalającego grającemu rozwijać inicjatywę i przejawiać pomysłowość;

4. **bezproduktywne:** gra czy zabawa nie prowadzi do tworzenia dóbr, bogactw ani jakiegokolwiek nowego elementu; prócz przemieszczenia własności w zamkniętym kręgu grających prowadzi ona do sytuacji identycznej z sytuacją wyjściową;

5. **ujęte w normy:** poddane konwencjom, które zawieszają zwykłe prawa i chwilowo wprowadzają nowe >ustawodawstwo< jedynie obowiązujące;

6. **fikcyjne:** towarzyszy im specyficzne poczucie wtórnej rzeczywistości lub też całkowitego oderwania od życia powszedniego” (Callois 2001, 71).

Dalsze analizy przyczyniły się do wyodrębnienia wśród gier/ zabaw czterech grup: *agon* (istotą jest spór, konkurencja, rywalizacja), *alea* (wykorzystująca przypadek jako najważniejszy element gry), *mimicry* (zabawy i gry oparte na naśladownictwie, przebraniu się, wzorowaniu) oraz *illinx* (grupy gier, w których istotą przyjemności jest rodzaj oszołomienia)¹⁶.

Otóż w Polsce zdarza się, że badacze rozróżniają pojęcia: gra i zabawa. Za literaturą przedmiotu choćby Jerzy Cieślukowski gry traktuje jako zabawy skonwencjonalizowane i opowiada się za podziałem Fryderyka Queyrata (Queyrat 1905, s. 79), który dzieli je na: dziedziczne, naśladowcze oraz oparte na wyobraźni, natomiast zabawy pojmując jako przedmiot swobodnej inwencji dziecka (Cieślukowski 1985, s. 9, s. 185-186). Włącza je również do

¹⁶ Zdaniem badacza np. teatr oparty jest na zjawisku mimikry (Kosiński 2007, s. 21).

szeroko rozumianego dziecięcego folkloru, w którym umieszcza także teksty gier, dziecięce rymy, igraszki i powiedzenia oraz wszelkie twory dziecięcej pomysłowości i wyobraźni, które powstały i powstają dalej jako psychofizyczne kategorie człowieka (Cieślowski 1985, s. 6 i nast.). Sam F. Queyrat uważał, że cechą zabaw jest instynkt i że wszędzie ważną rolę odgrywa wyobraźnia. Sądził ponadto, że nawet odtwórcze zabawy nie są wierną kopią rzeczywistości (Queyrat 1905, s. 79). Oprócz podziału historycznego, Cieślowski w studium *Wielka zabawa...* proponuje zwrócić uwagę na klasyfikację gier ze względów wychowawczych i uwzględnić element kształtujący w dziecku cechy przyszłego dorosłego. Alicja Baluch idzie dalej i wiąże *paidia* z *ludus* oraz *agorą* (Baluch 2003, *passim*), co – zwłaszcza w badaniach literaturoznawczych – przyczynia się do poszerzenia możliwości eksplikacji tekstu.

Zgodnie z teoriami zabawy przyjęło się uważać, że zabawa jest pierwotniejsza od kultury (Cieślowski 1985, s. 186). Stąd Johan Huizinga (1968) zajmuje się nie miejscem zabawy pośród innych zjawisk kultury, ale tym w jak dużym stopniu sama kultura ma charakter zabawy (Huizinga 1968, *passim*). Według niego zabawa względem kultury jest wcześniejsza, jako obiektywnie spostrzegana, konkretnie określona czynność, podczas gdy kultura jest już tylko formą zabawy, jej wyrazem.

Jerzy Cieślowski podkreśla, że zabawa pozostaje również poza sferą materialnych korzyści, jest więc działalnością, która przebiega wewnątrz pewnych granic określonych przez czas i przestrzeń według przyjętego porządku i dobrowolnie określonych reguł. Dlatego nastrojem zabawy jest zachwyt (święto, uczucie uniesienia lub wyniesienia, ale też napięcie, wesołość, odprężenie). Akt bawienia się jest także świadomym wyjściem z życia oficjalnego, wejściem w tymczasową sferę aktywności, również intelektualne (np. lektura); uwolnienia od krytycznych form zachowania czy postępowania. Wreszcie zabawa ma cel sama w sobie, jej świat stanowi projekcję świata rzeczywistego, jego przedmiotów i stosunków, wytworzenia osobowości wtórnej, zaproszenia wyobraźni i wzruszenia, przy czym można bawić się indywidualnie lub zbiorowo.

Na ile więc pisarstwo Doroty Terakowskiej mieści się w kategorii *ludus* i jak rozumieć ten termin? Otóż słownikowe *ludus* oznacza zabawę, rozrywkę, widowisko, wreszcie – sztukę teatralną, ale też ćwiczenie czy szkołę (Kopaliński 1983, s. 256). W propozycji klasyfikacji gier i zabaw (Cieślowski 1968) R. Callois (2001) w podziale poziomym widzi miejsce dla zabaw najprostszych typu *paidia*, bez reguł, zasad czy konwencji, nastawionych na improwizację i spontaniczność, dalej znajduje przestrzeń dla *ludus* jako „dokształconej” formy *paidia* (Ostasz 2009), dla której decyduje się na skrzyżo-

wanie podziału poziomego i pionowego. Otóż, jego zdaniem tam, gdzie pojawia się konwencja, gdzie wartości nabierają techniki i rekwizyty, kończy się *paidia*. Wprowadza więc terminy dla zabaw określonych regułami. Nazywa je: *agon* (walka, współzawodnictwo), *alea* (gry losu, hazard, ryzyko), *mimicra* (gry naśladowania, maski, przebieranki), *illinx* (gry oszalańniania) (Cieślakowski 1975, s. 155; Baluch 2003, s. 105-106). Wrócimy do sprawy za chwilę.

Głosa o utworach

Postać główną, przeziębionego chłopca, dziewięcioletniego Bartka, babcia czarodziejka zabiera w podróż po mieście szlakiem, który turyści mogliby nazwać albo niezwykłym, albo standardowym. Tak pokrótce można streścić fabułę opowieści *Babci Brygidy szalona podróż po Krakowie*.

Bohaterem kolejnej fantastycznej opowieści *Władca Lewawu* jest również chłopiec o imieniu Bartek, z tym że nieco starszy. Ów trzynastolatek także mieszka w Krakowie. Lecz w przestrzeni, do której trafia, nosi imię Ketrab (jego imię czyta się więc od tyłu). Ten nowy dla chłopca wymiar, gdzie imiona i ulice trzeba czytać od końca, od ostatniej literki, opanowały Pajęczaki, a Nie-nazwany wysysa o zachodzie słońca odwagę z noworodków. Bartek-Ketrab wpadł do innej rzeczywistości przez podwawelską Smoczą Jamę. Zadanie, które ma do wykonania, jest trudne, bowiem on, nastolatek, musi uratować odkryty przez siebie świat (Bolińska 2013, s. 69) oraz odnaleźć matkę.

Trzecia narracja, *Lustro pana Grymsa*, opowiada o rudowłosej Agacie. Ona też, podobnie jak Bartek, ma trzynaście lat. Pewnego dnia mama na jej prośbę kupuje od tajemniczego pana Grymsa (jak się okazuje niebawem, Wielkiego Maga) magiczne lustro. W zwierciadle znika pies Kusy. Poszukując przyjaciela, Agata trafia do świata, w którym pozornie niczego nie brakuje, oprócz koloru czerwonego. Dziewczynka podejmuje się misji odnalezienia czerwonej barwy i wypełnia zadanie – uwalnia czerwień, kalecząc się w rękę. Kraina Koral znów staje się pełna, odzyskuje kolory tęczy.

Córka czarownic przypomina historię Wielkiego Królestwa, którym władali Luilowie. Było ich dwudziestu czterech, a każdy z nich starał się ofiarować coś dobrego swojemu ludowi. Wydawało się, że nic nie zakłóci rytmu życia mieszkańców królestwa. Dlatego Luil XXIII postanowił zlikwidować stan rycerski, zaś Luil XXIV rozkazał zniszczyć i zakopać wszystko to, co mogłoby służyć przemocy. Tak powstało Święto Zakopywania Broni, jednocześnie dzień urodzin ostatniej z rodu królowny. Królestwo zaś stało się bezbronne. Wówczas pojawili się czarni Urghowie i przemienili szczęśliwych mieszkańców w przerażoną rzeszę niewolników, żyjących pod pręgierzem najeźdźców

(Nowacka 1992, s. 56-57). Czarownice, których zostało tylko pięć (resztę najeźdźcy spalili na stosach) ocaliły życie ostatniej osoby z królewskiego rodu, małej królowej, Luelle, którą się zaopiekowały, uczyły jak korzystać z magii i jak nad nią panować, wreszcie starały się wychować na władczynię Wielkiego Królestwa.

W powieści *W krainie kota* Ewa i jej mąż Adam oczekują swego pierwszego dziecka. Pewnej nocy ciężarna Ewa, pod wpływem niejasnej, ale kategorycznej zachcianki, zjada w środku nocy korzeń wykopany w przydomowym ogrodzie. Po narodzinach dziecka w domu Adama i Ewy, w dramatycznych okolicznościach, pojawia się nowy mieszkaniec, kot, nazwany Kotykiem. Kota i dziecko od początku łączy tajemnicza więź. Jednocześnie Ewę zaczynają nawiedzać niesamowite sny, w których wraz z synkiem i Kotykiem przenosi się do Krainy Tarota. Doświadcza niesamowitych przygód, spotyka postaci – odbicia wizerunków kart wielkich arkanów: Cesarza, Cesarzową, Maga, Wisielca, Papieżycę, Śmierć. Ujawnia się też podstawowy cel wyprawy – jest nim odnalezienie zaginionego (porwanego) księcia Theta, syna pary cesarskiej. Bohaterka poznaje kolejno Królestwa: Buław, Kielichów, Denarów i Mieczów. Sen splata się z jawą. Ewa znajduje bowiem przyczynę wizji w książce opisującej historię i znaczenie kart tarota. W świecie rzeczywistym Ewa również podróżuje. Wielokrotnie odbywa wędrówkę do sierocińca, w którym wychowywała się od trzeciego do osiemnastego roku życia i poznała męża. Odwiedziny w miejscu, gdzie spędziła dzieciństwo i wczesną młodość powodują, że wciąż wracają pytania: kim byli jej rodzice? dlaczego porzucili córkę?, czy kiedyś ich odnajdzie, pozna? (Zajac 1993).

W *Samotności bogów* poznajemy historię chłopca, a później mężczyzny wybranego przez bóstwo, starodawnego Światowida, któremu ten nakazuje, by udał się w drogę, która zawiedzie go ku śmierci, ale jednocześnie przyczyni się do umocnienia dobra w świecie. Meandryczna droga przecina czas, powoduje, że zdarzenia raz zlokalizowane są w bezimiennej wiosce w sercu puszczy, pośród ludu, który dopiero niedawno został schrystianizowany i wierzy jeszcze w dawnych bogów, to znów w epoce współczesnej, na przykład na sali operacyjnej, gdzie trwa zabieg transplantacji (Śliwiński 1998) serca lub na złomowisku, gdzie ukrywa się młody morderca.

W powieści *Tam, gdzie spadają anioły* pięcioletnia Ewa¹⁷ dostrzega na niebie zjawisko, którego nie rozumie, a które będzie miało ogromny wpływ na jej życie i życie jej rodziny. Jest świadkiem walki skrzydlatych istot, czarnych i białych. Okazuje się, że to nie olbrzymie ptaki, lecz anioły. W pod-

¹⁷ Imię należy uznać za znaczące. Otóż wydaje się, że Terakowska odwołuje się do Pramatki, zatem los Ewy jest rodzajem metafory losu człowieka, z wygnaniem z raju i cierpieniem włącznie, opowieść zaś nabiera cech przypowieści.

niebnej walce strąceniu ulega anioł biały, który spada w gąszcz lasu. Rodzice nie dowierzają opowieściom córki. Po jakimś czasie okazuje się jednak, że to Anioł Stróż dziewczynki. Anioł Ave, który nie opuścił jej na zawsze, ale – bezskrzydły i okaleczony – osiadł w pobliżu i uznany został za upośledzonego bezdomnego. Od tego momentu Ewę prześladował będzie pech. Gdy dziewczyna skończy trzynaście lat, zapadnie na nieuleczalną chorobę, białaczkę. Babcia, która świat ogarnia nie tylko rozumem, ale też sercem, podejrzewa, że przyczyną nieszczęść wnuczki mogą być rzeczywiście niewytłumaczalne zjawiska. W końcu także racjonalnie myślący rodzice akceptują istnienie sił wymykających się działaniu rozumu. Nadzieję kierują właśnie ku Aniołom (Osięgowska 2000, s. 137-138).

Poczwarka, jak informuje podtytuł – tajemnicza historia rodzinna – przedstawia losy małżeństwa Ewy i Adama, które chciało wyreżyserować dla siebie idealne życie. Oboje zrobili kariery, oddali do domu spokojnej starości schorowaną babcię, zaczęli zarabiać tyle, że stać ich było na komfortowy dom i luksusowy samochód, wreszcie postanowili zdecydować się na dziecko. Miał rozpocząć się nowy, wspaniały, rodzinny etap życia. Obydwoje dobiegali czterdziestki, ale w życiowy scenariusz nie wpisali jednego, drastycznej zmiany. Otóż córka, która im się urodziła, dotknięta była syndromem Downa. To złamało ich oboje, ale każdego inaczej. I choć wydawało im się, że zapewnili dziecku niemal wszystko jeszcze przed jego narodzinami – włącznie ze studiami na Harvardzie – nie potrafili z miłością przyjąć inności. Narodziny niepełnosprawnego dziecka boleśnie zweryfikowały oczekiwania rodziców. Dom przestał być rajem, życie sielanką. Adam postanowił oddać córkę do zakładu opieki, jednak Ewa, wbrew stanowisku męża, zabrała Marię do domu. Od tego momentu rodzina zaczęła się rozpadać: matka, z cichą rezygnacją, poświęciła się opiece i wychowaniu córki. Ojciec zamknął się w swoim gabinecie i w sobie, całkowicie oddając się pracy. Łożył na dom i rodzinę, ale nie przejawiał nawet chęci pomocy, córka wzbudzała w nim lęk i wstręt. Mimo to on jedyny odkrył, że wielką miłością Myszki (zdrobnienie od Marysi) jest taniec i muzyka. Paradoksalnie – dostrzegł jej inność, ale długo nie potrafił zrozumieć i przyjąć niepełnosprawności własnego dziecka.

W powieści *Ono* Dorota Terakowska opowiada historię dziewczyny, która czuje się niekochana w rodzinie. Nie ma ani zainteresowań, ani większych ambicji życiowych, ani wglądu w siebie, a jednak decyzyjną, jaką podejmuje, choć nie przychodzi od razu i do łatwych nie należy, budzi refleksję. Zresztą autorka proponuje dwa rozwiązania: akceptację sytuacji lub aborcję. Jest to konsekwencja zdarzenia sylwestrowej nocy. Otóż w małym, polskim miasteczku dochodzi do gwałtu, w wyniku którego dziesiętnastoletnia Ewa

zachodzi w ciążę. Za namową matki początkowo postanawia ją usunąć, jednak wiedzona pierwotnym impulsem podejmuje własną decyzję, że urodzi dziecko. Postanowienie okazuje się być brzemiennie w skutki, bowiem od tego czasu Ewa zaczyna zadawać sobie i innym ważne pytania, usiłuje przybliżyć mającemu się narodzić dziecku otaczającą rzeczywistość, staje się jego okiem i uchem. Szczególne wrażenie robi na niej wiadomość, że dziecko w łonie matki słyszy. I paradoksalnie, dzięki nieplanowanej ciąży jej życie nabiera rozpędu, pojawia się w nim dziwna magia, element niezwykłości i nowy sens (Bolińska 2013, s. 93). Drugi wariant przewiduje wykonanie polecenia matki. I pustkę.

Alea, agon, mimicra i illinx

Wracając do naszych rozważań przyjąć można, że u Terakowskiej *paidia*, czyli wyobrażenie o naturalnej ekspresji dziecka spożytkowane zostało w trzech pierwszych utworach. Niemniej Alicja Baluch widzi szersze zastosowanie terminu (Baluch 2005). Podobnie w sposób bardziej rozległy zinterpretować można *ludus*. I tak owo *ludus* jako doedukowaną formę *paidia* odnieść można do zaproponowanej przez Calloisa *alea* (Bolińska 2013, s. 119-122). Takie ujęcie znajduje uzasadnienie w historii losów Ewy i Adama z *Poczwarki*, Ewy z *Ono*, dalej Anny, Jana, Ewy z powieści *Tam, gdzie spadają Anioły*, bowiem fatum, losowe ryzyko niczym gry hazardowe składa się na brzemie życia bohaterów. *Alea* jako zmaganie się z losem to także wariant związany z chorobą dziecka, z własną bezsilnością, z niedojrzałością do podjęcia trudnych obowiązków wobec innego. A. Baluch w kategoriach „wielkiej zabawy” postrzega działania twórcze Myszki w powieści *Poczwarka*. Za *alea* uważa ponadto porządkujące wiedzę i życie dialogi w powieściach Terakowskiej (Baluch 2003, s. 105-106).

W pewnym stopniu Jon (*Samotność bogów*) ulega grom współzawodnictwa, musi podjąć walkę na wielu płaszczyznach, by sprostać powierzonymu zadaniu i wykonać je, dlatego przypisać mu można zachowania typu *agon*. *Mimicra* – rozumiana jako dyrektywa typu podążać za... – da się odnotować w przypadku Luelle (*Córka czarownicy*), która idąc za swymi opiekunkami oraz przeznaczeniem, odkrywa swoje powołanie. Również Agata (*Lustra pana Grymsa*) czuje, że ma do wypełnienia ważną misję i decyduje się przyjąć i wykonać zadanie (pod presją Grymsa).

W trakcie wędrówki Ewy z powieści *W krainie kota* realizuje się koncepcja *illinx* jako gry oszołomienia. Chodzi tu na przykład o stany chorobowe, niewytłumaczalne stany umysłu, zawieszenia między jawą a snem, fantazma-

ty. Da się tu także umieścić gorączkującego Bartka z opowieści *Babci Brygidy szalona podróż po Krakowie*. *Illinx* rozumiane jako kręcenie się w koło (dom, powrót) daje się również wyodrębnić jako znak baśni – powrót w to samo miejsce po przebyciu drogi doświadczeń, ale z inną świadomością, z inną wiedzą o sobie i świecie.

Ludus (Cieślowski 1985, s. 9, s. 185; Queyrat 1905, s. 79) w utworach Terakowskiej sprzyja porządkowaniu struktur i funkcjonalizuje, pogłębia odczytanie utworów, nadaje sens działaniom postaci, skłania do dokonywania wyborów, m.in. – Jon umiera (*Samotność bogów*); Bartek zostaje w Wokarku (*Władca Lewawu*); Ewa wraca do domu na wzgórzu (*W krainie kota*).

Rozwiązania, poprowadzone według z góry określonych reguł (np. konwencja literacka, prawidła gatunku, styl lektury) stają się przydatne w ramach koncepcji wieloaspektowego rozwoju człowieka, na który uwrażliwia Terakowska. Ważne stają się: wyobraźnia i instynkt, rozwój inteligencji, utrwalanie samowiedzy i umiejętność odtwarzania wrażeń, rozwijanie zmysłów, kształcenie wyższych zdolności duchowych, osiąganie celu poprzez działanie. W wykreowanym świecie przedstawionym nie oszczędza postaci, wikła losy, każe mierzyć się z sytuacjami trudnymi. Sięga przy tym po koncepcje archetypu (droga, spotkanie, doskonałość). Bohaterowie, w wyodrębnionych warunkach czasowo-przestrzennych, niepewni przebiegu i rozstrzygnięć, poddają się grze dobrowolnie. Ich trud nie przyczynia się do wytworzenia dóbr materialnych, prawa rządzące nowym doświadczeniem są zaskakujące, ale i ekscytujące, świeże, odbiegają od rytmu codziennego życia. Doświadczają ich wtórności, dziwności czy niesamowitości, lecz się im poddają.

Trzy arche

Zmierzając ku zakończeniu zauważmy, że w zwykłej codzienności pojawiają się często sygnały myślenia archaicznego. Według psychologów charakteryzuje się ono kilkoma cechami: mianowicie w myśleniu archaicznym człowiek nie jest oddzielony od natury (świat przyrody zyskuje ludzkie motywy i emocje, np. wiara w to, że ujadanie psa zwiastuje ludzką śmierć, grzmot zapowiada nieszczęście, duchy ożywają przedmioty, np. *Córka czarownicy*), ponadto jest ściśle związany ze społecznością, w której żyje (człowiek odczuwa lęk przed odrzuceniem czy wykluczeniem, np. *Samotność bogów*; ważne stają się rytuały, zasady postępowania, symbole), ma skłonność do emocjonalnego traktowania zdarzeń i zmienności poglądów (myślenie życzeniowe; bez dystansu, bez spokojnej pewności siebie, bez racjonalnej argumentacji, m.in. *W krainie kota*, *Tam, gdzie spadają anioły*, *Poczwarka*), wreszcie myśli

obrazami (Obuchowska 1996, s. 161-162) (pamięć zachowuje głównie obrazy zdarzeń dramatycznych, odczuwanych jako zagrażające, głośnie czy jaskrawe, np. *Władca Lewawu, Poczworka, Ono*).

Wśród różnych modeli życia ludzkiego wpisanych w strukturę utworów literackich Dorota Terakowska wprowadza trzy zasadnicze wzorce *arche* (Baluch 2003, s. 9, s. 13) oparte na motywie drogi, gdzie tęsknoty człowieka krążą wokół nadziei, drugi temat to spotkania, w trzecim stawia na doskonałość. Jako pierwotne archetypy ludzkiej nadziei i oczekiwania pojawiają się w chwilach kryzysu i zwątpienia. Terakowska akcentuje w ten sposób to, co ważne z punktu widzenia potrzeb człowieka (Bolińska 2013, s. 97-128).

Bohater – człowiek w drodze, w odróżnieniu od tradycyjnej prozy przygodowej, nie ma i nie musi mieć potrzeby wracania do domu, zdążania do punktu wyjścia, podobnie jak nie musi sprawdzać się w tzw. próbach. Formuła w drodze oznacza również nieprzywiązywanie się do osób i rzeczy, brak troski o zabezpieczenie materialne, czasem nawet emocjonalne; a jednocześnie umiejętność otwarcia się na to, co przyniesie los. Zdaniem Alicji Baluch, postawa taka świadczy o dojrzałości osoby (Baluch 2003, s. 9-13), o umiejętności korzystania z cnoty nadziei. Ten typ wędrówki realizują: Luelle, Bartek z Wokarku, Jon. Cechuje ich swoście pojęta bezdomność, wędrówka, której cel dla bohaterów nie jest jednoznaczny, zwykle też owiany tajemnicą.

Drugi wzorzec *arche* – spotkanie (jako echo Jungowskiego *numinosum*, czyli zetknięcia z nieznanym) może mieć wieloaspektowy charakter – przyjacielski, wspólnotowy, miłosny, mistyczny, horrendalny. Również tu obowiązuje porządek nie przygodowy, lecz egzystencjalny, kiedy to w doświadczeniu ludzkim najistotniejsza okazuje się miłość (m.in. Ewa z powieści *W krainie kota, Agata z Lustra pana Grymsa*).

Poszukiwanie ideału człowieka doskonałego, czyli realizowanie prao obrazu, w ramach którego może dokonać się akt wiary, to trzeci porządek, wedle którego ułożyć da się część utworów Terakowskiej. W kilku powieściach autorka przekonuje, że zawierzyć można, a czasem nawet trzeba człowiekowi i prawdzie jego doświadczenia, mocnego przeżycia czy sile jednostkowego losu. Wiara staje się domeną doświadczeń Ewy i Adama z *Poczworki*, Ewy z *Ono*, rodziców i samej Ewy oraz babci z powieści *Tam, gdzie spadają anioły*.

Dodać jednak trzeba, że i w tym podziale rozwiązania zaproponowane przez Terakowską krzyżują się, nie są jednoznaczne i klarowne. Posługując się terminem J. Cieślikowskiego, przyjmujemy, że mają naturę mieszaną (Cieślikowski 1975, s. 157).

Arche (prapoczątek, praprzyczyna, prawzór), wydobywane z prze-

strzeni (nie tylko natury), budują sieć głębokich znaczeń, które – właściwie rozpoznane – stają się siłą ludzkich działań. Zrozumiane, dają człowiekowi moc trwania, niezależnie od czasu i miejsca, a może nawet mimo ograniczeń czasoprzestrzennych. Stają się swoistym uniwersum. Dlatego książki Doroty Terakowskiej nie mają jednego adresu czytelniczego. Ostatecznie też pisarka stawia na czytelnika. Wybierając w większości utworów kompozycyjne niedomknięcie, zawiera odbiorcy. Zdaniem Johana Huizingi:

„Stwierdzenie, że utwór jest dziełem otwartym, wcale nie oznacza nieokreśloności komunikatu ani nieskończonych możliwości nadawania kształtu danemu dziełu czy też swobody percepcji estetycznej. Mamy tu do czynienia jedynie z pewną liczbą rozwiązań estetycznych, ściśle z góry określonych i w taki sposób uwarunkowanych, aby interpretacja czytelnika nie uniknęła kontroli autora (...). Autor pozostawia więc odbiorcy dzieło do dokończenia. Nie wie dokładnie, w jaki sposób zostanie ono dokończzone, wie natomiast, że to skończone dzieło będzie jego dziełem, a nie cudzym, i że u kresu tego dialogu interpretacyjnego utwór przybierze formę, której on będzie autorem, jeśli nawet ktoś skonkretyzuje je ostatecznie w sposób inny, niżby to uczynił sam twórca. Dzieje się zaś tak dlatego, że proponuje on możliwości już racjonalnie zorganizowane, ukierunkowane i wyposażone we wskazówki określające sposób ukończenia dzieła” (Eco 1973, s. 28, s. 52).

Stąd warto jej prozę postrzegać i interpretować również w ramach człowieczej, egzystencjalnej pełni, gdzie pod osłoną *arche ludus* splata się z *paidia*. Wtedy jest szansa, że jako czytelnicy przebedziemy drogę „od ludus do agora”, a rozważania na temat treści zawartych w książkach przyczynią się do poważnej rozmowy nie tylko o wykreowanym świecie. Literatura bowiem, podobnie jak teatr, ma wyjątkową zdolność do nasiąkania motywacjami, które należą do różnych sfer, od światopoglądowych, przez społeczne i polityczne, po psychologiczne czy moralne. Można przyjąć, że niekiedy jest zabawą i jednocześnie nią nie jest. Sytuuje się gdzieś pomiędzy powagą i nienaruszalnością wartości a pełną wolnością, swoiście pojętą grą.

Marta Bolińska

„*Ludus*” category in Dorota Terakowska’s writings

In his proposition for games classification, Roger Callois specifies a horizontal plane in which he sees a place for fun – *paidia* – the simplest type of entertainment, without rules, principles or conventions, focused entirely on

improvisation and spontaneity, but then, there is also a dimension for ludus – a formalized version of *paidia*, for which he decides to define an intersection of the horizontal and the vertical planes. And so, Callois reckons that, where there is a convention, where techniques and props become fundamental parts of the experience, *paidia* ends. Hence, he introduces specific names for games following sets of rules defining them as: *agon*, *alea*, *mimicra* and *illinx*. Examples of these forms of fun can be found in modern prose, among others, in novels of Dorota Terakowska, who skillfully combines their presence with the three *arche*. Among the many models of human life interwoven into literary structure of Terakowska's prose, the author of *Chrysalis* introduces these three main *arche* patterns based on the themes of: a road, a meeting and one's pursuit of excellence.

BIBLIOGRAFIA:

Baluch Alicja, *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.

Baluch Alicja, *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Universitas, Kraków 2005.

Beszczynska Zofia, *Wszystko odwrócić*, „Nowe Książki” nr 3, 2000, s. 7.

Bolińska Marta, *Zdarzenia niepunktualne. Biograficzny i antropologiczno-kulturowy kontekst opowieści o biegu ludzkiego życia w prozie Doroty Terakowskiej*, Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2013.

Callois Roger, *Gry i ludzie*, przeł. A. Tatarkiewicz i M. Żurowska, OW Volumen, Warszawa, 2001.

Cieślakowski Jerzy, *Literatura i podkultura dziecięca*, ZN im. Ossolińskich, Wrocław 1975.

Cieślakowski Jerzy, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*, ZN im. Ossolińskich, Wrocław 1985.

Eco Umberto, *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, przeł. J. Gałuszka, Czytelnik, Warszawa, 1973.

Huizinga Johan, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka i W. Wirpsza, SW Czytelnik, Warszawa, 1968.

Kopaliński Władysław, *Pajdo*, [w:] *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983.

Kosiński Dariusz, *Teatr jako zabawa i gra*, [w:] *Słownik wiedzy o teatrze. Od tragedii antycznej do happeningu*, Wydawnictwo Park Sp. z o.o., Bielsko-Biała, 2007, s. 15-22.

Koźmińska Irena, Olszewska Elżbieta, *Wychowanie przez czytanie*, Świat Książki, Warszawa, 2010.

Nowacka Ewa, *Rywalizacja z klasykami*, „Nowe Książki”, nr 5, 1992, s. 56-57.

Nowak Katarzyna T., *Moja mama czarownica. Opowieść o Dorocie Terakowskiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 2005.

Obuchowska Irena, *Kochać i rozumieć*, cz. 1, Media Rodzina, Poznań, 1996.

Osięgłowska Dorota, *Na ratunek Aniołowi...Przez pryzmat wartości o książce Doroty Terakowskiej: Tam, gdzie spadają anioły*, [w:] *Zrozumieć słowo. Język polski. Poradnik dla nauczyciela. Gimnazjum 2*, pod red. Anity Gis i Elżbiety Nowosielskiej, Wyd. Arka, Poznań, 2000, s. 137-141

Ostasz Maria, *Od Konopnickiej do Kerna. Studium wiersza bajdzialnego*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2009.

Śliwiński Piotr, *Czar padł*, „Megaron” 1998, nr 7-8.

Terakowska Dorota, www.terakowska.art.pl/ono; dostęp 12.02.2004.

Queyrat Fryderyk, *Gry i zabawy dziecięce. Studium nad wyobraźnią dzieci*, przeł. M. Rodysowa, Gebethner i Wolff, Warszawa, 1905.

Zajac Maria, *W poszukiwaniu samego siebie*, „Guliwer” 1996, nr 3.

Antypody ilinx – narkotyki wśród młodzieży

Marta Wilk*

Według antropologicznej koncepcji *homo ludens* Johana Huizingi zabawa jest „dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni, według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem samym w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości, i świadomość odmienności od zwyczajnego życia (Huizinga 1985, s. 48-49). Według autora *Homo Ludens* kultura nie może istnieć bez zabaw. Gry, poezja, muzyka, sport wywodzą się z form ludycznych. Główne cechy zabawy to: swoboda, bezinteresowność, odrębność i ograniczoność oraz powtarzalność. Swoboda i bezinteresowność kojarzą się z wolnością, z oderwaniem od codziennej rzeczywistości, czasami również od sfery zdrowego rozsądku, jako takie są czynnością społeczną oderwaną od zwyczajnego, pragmatycznego życia. Ta cecha zabawy

* **Marta Wilk**, pedagog, doktor w Zakładzie Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej, w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zainteresowania naukowe obejmują: patologie społeczne, uzależnienia, fenologię i profilaktykę przestępczości, resocjalizację i profilaktykę jednostek niedostosowanych społecznie. Jest autorką licznych artykułów naukowych związanych z wymienioną problematyką. Ostatnio wydane to: *The elderly as victims of crime in the public space as well as the aspects of prevention of this phenomenon*, in: *Ageing and Old Age as a Task – Health, Activation, Development, Integration*, edited by Agata Chabior, Agnieszka Szplit, Wyd. Libron, Kraków 2014, s. 65-76; *Zalety i szanse wykorzystania animaloterapii w resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” nr 33, 2014, s. 201-219;

Picie alkoholu jako forma zabawy współczesnej młodzieży, „Zabawy i Zabawki. Studia Antropologiczne”, Rok 12/2015, s. 168-193.

Football Fans and Gambling Games as Categories of Agon and Alea in Light of Roger Caillois' Conception of Play, Contemporary Homo Ludens, Edited by Halina Mielicka-Pawłowska, Cambridge Scholars Publishing 2016, s. 203-218.

wiąże się z przyjemnością, rozkoszą, szczęściem, wolnością i w tym sensie zawiera pierwiastki hedonistyczne. Ograniczoność zabawy – oznacza, iż odbywa się ona w określonym miejscu i czasie. Stadion sportowy, stół do gry, karuzela, scena teatralna, a także ekran filmowy – to tereny zabaw, na których one obowiązują (Thel 2010, s. 192-193). Powtarzalność – to kształt zabawy, który zostaje zapamiętany przez ludzi i przekazywany kolejnym pokoleniom. „Enkulturowanie jako proces przekazu kultury, dokonuje się w sposób zamierzony i celowy, ale też bezrefleksyjnie i automatycznie” (Mielicka 2002, s. 242). Zabawa posiada swoje reguły gry, normy porządkujące rywalizację wśród jej uczestników. Człowiek łamiący reguły, niszczy kulturę i nazywany jest przez Johana Huizingę „popsuj – zabawą” (Huizinga 1985, s. 26).

Ilinx jest to jedna z kategorii zabaw wyróżnionych przez Rogera Cailllois’a (1973, s. 310-324), która oznacza sposoby oszalańczenia, w wyniku których można przenieść się do innej rzeczywistości i doznać odmiennych, granicznych stanów świadomości. Ten rodzaj oszołomienia bazuje na upojeniu i doznaniach transowych. Wiąże się to z oderwaniem od rzeczywistości. „Niezależnie od typu *ilinx* idzie o to, by uczestnik osiągnął swego rodzaju spazm, trans lub upojenie, wobec których rzeczywistość traci swoje prawa” (ibidem, s. 323). Przykłady dążenia do osiągnięcia efektu *ilinx* to np. jeden z rodzajów tańca – walc. W kultowym polskim filmie *Trędowna* z lat siedemdziesiątych, w reżyserii Jerzego Hoffmana można zobaczyć scenę obrazującą wirowanie podczas tańca. Para głównych bohaterów tańczy walca, są oszołomieni i jakby w transie pod wpływem muzyki i własnych uczuć, wspaniale się bawią, są wyalienowani, zapatrzeni w siebie.

Inny przykład *ilinx* to „kręcenie się na karuzeli” lub „bujanie się na huśtawce”. Aby zobrazować ten stan ducha Cailllois posługuje się przykładem wesołych miasteczek i karuzel „potrzebnych do wprowadzania dorosłych w pożądaną stan” (ibidem, s. 327). Autor zauważa, „w jakim stanie są ludzie schodzący z tych machin służących do produkowania zawrotu głowy: błądzi jak ściana, ślaniający się, bliscy torsi. Krzyczeli z trwogi, zapierało im dech w piersiach i doświadczały okropnego uczucia, że nawet ich wnętrzości boją się i skręcają, jakby chcąc uciec przed niebezpieczeństwem” (ibidem, s. 327).

Wiersz *Karuzela z Madonnami* autorstwa Mirona Białoszewskiego, zawierający liryczny opis wirującej karuzeli ciekawie opisuje te doznania, gdyż pozwala odczuć i zrozumieć istotę przyjemności korzystania z „jarmarcznej maszyny”. Madonny w wierszu to dorosłe kobiety – matki, które przyszły z dziećmi, aby doświadczyć innego wymiaru codzienności. Wiersz jest tak zbudowany, że umożliwia czytającemu doznanie wrażenia wirującej karuzeli, która najpierw wolno rozpoczyna bieg, początkowe wersy to nabie-

ranie tempa, a następnie przyspieszanie prędkości wirowania. Zakończenie to ponowne zwalnianie tempa i zatrzymanie. Poeta poprzez lirykę oddał kuliśtość ruchu karuzeli. *Karuzela z madonnami* to prawdziwa fascynacja kulturą, przedmiem, jarmarków i ulicznej zabawy (Vide: Białoszewski 1976, s. 28-30). Cechy zabawy, które możemy tu odnaleźć to znalezienie się w innym świecie – ograniczonym obszarem, jakim jest karuzela, zaznanie swobody, wolności rozumianej jako oderwanie się na krótki czas od rzeczywistego świata. Matki z dziećmi przyszły na karuzelę, aby oddać się niecodziennej, bezinteresownej przyjemności.

Autor *Gier i ludzi* zaznacza, iż wydaje się pieniądze na bilety, aby przeżyć niesamowite, osobiste wrażenia, poczuć się swobodnie, odciąć się od rzeczywistości, doświadczyć oszołomienia i widowiskowości. Oszołomienie zawsze wiąże się z zagrożeniem życia. „Tam, gdzie wywołuje się je sztucznie – w przypadku machin jarmarcznych – stosuje się wszelkie środki ostrożności, by nie dopuścić do wypadku. Mimo wszystko dochodzi jednak do wypadków, nawet przy machinach pomyślanych i skonstruowanych tak, by wyeliminować wszelkie niebezpieczeństwo, i w dodatku poddawanych okresowym przegląd-
dom” (Caillois, s. 356).

Oszołomienie fizyczne to zdaniem autora stan skrajny, a doświadczenie go jest niebezpieczne i często trudne do osiągnięcia. Nieodparta chęć ludzi „do zaćmiewania świadomości lub zamącenia percepcji chce przeniknąć do życia powszedniego, musi przybierać formy bardzo odmienne od tych, z jakimi mamy do czynienia przy różnego typu machinach wymyślonych, by wywoływać oszołomienie w zamkniętym i chronionym świecie zabawy (mogą to być maszyny z bardzo szybkim ruchem obrotowym, ze spadaniem lub miotaniem” (ibidem, s. 356). Autor zauważa, że karuzele i podobne urządzenia montuje się na pewien czas przy okazji zabaw ludowych i jarmarków. Należą one do świata zabawy, a charakteryzują się niezależnością od rzeczywistego świata. Po zatrzymaniu się „maszyny” wszystko wraca do normy.

Ilinox ma swoje wypaczenia. Zdaniem autora ekstremalne sporty takie jak: alpinizm, sporty samochodowe, narciarstwo wyczynowe mieszczą się w granicach tego typu zabaw „gdzie zresztą dla zawodowca – cały problem sprowadza się do zapanowania nad oszołomieniem. Poza tym oszołomienie prawie zawsze idzie w parze z zagrożeniem życia” (Caillois, s. 356). W tym miejscu warto przypomnieć słowa znanej, nieżyjącej już polskiej himalaistki – Wandy Rutkiewicz. Zaginęła podczas zdobywania szczytu Kangchenjungi. Dla niej wspinaczka wysokogórska to był nie tylko sport, gdzie obowiązują wyłącznie zasady *agon*, używając języka Caillois’a, a chęć przeżycia czegoś odmiennego, trudnego do opisanego. Wanda Rutkiewicz mówiła: „gdybym hi-

malaizm traktowała tylko sportowo, to pewnie po jakimś czasie by mi przeszło. Po prostu jest to dużo więcej niż sport. Właściwie chodzi o wszelkie doznania pozasportowe” (Rusowicz 1992, s. 182). Zdobywanie tak wysokich szczytów to także „oderwanie się od wartości”, „imperatyw brania w posiadanie i czynienia sobie poddanymi przestrzeni, które są i przez to stanowią dla nas nieustające wyzwanie” (Zanussi 1992, s. 5). Himalaistka marzyła o tym, aby stanąć na sześciu szczytach ośmiotysięcznych w ciągu roku. „Cała zabawa polega na próbie wykorzystania zasady stałej aklimatyzacji. Coś, czego jeszcze nikt nie zrobił, niezależnie od tego czy był mężczyzną, czy kobietą. Ja nie będę trzecią po Messnerze i Kukuczce. Ja będę pierwszą, która spróbuje czegoś nowego” (ibidem, s. 181). Świadczy to o wielkiej ambicji himalaistki, dla której wspinaczka była największą wartością, a podejmowanie nowych wyzwań było potrzebą samourzeczywistnienia – realizacji własnego, niepowtarzalnego potencjału, potrzeby silniejszej niż głód, będącej na szczycie potrzeb hierarchii Masłowa. „Nie mogę być Mozartem czy Bachem, nie mogę być nawet Michaeliem Jacksonem, ale w pewnym momencie po prostu zaczęło przeszkadzać mi, że ja tu nic nie znaczę. Nie mogłam znieść tego, że ktoś musi się wspiąć na wyżyny kunsztu i zaadresować swoją sztukę dla mnie, prostego zjadacza chleba. Ten zjadacz chleba jest potrzebny, zgadzam się, ale ja nie chcę być tylko zjadaczem chleba” (ibidem, s. 137). To zaspokojenie potrzeb poznawczych – poszukiwania nowości, odmiennych rozwiązań, ale także dobra, porządku, estetyki. Pozytywne emocje opisywane przez Wandę Rutkiewicz dotyczące jej pasji, samorealizacji, poszukiwań piękna i przyjemności w codziennym życiu prowadzą do wspinaczki sportowej na najwyższe Góry Świata. Bezinteresowność – jest cechą zabawy, która łączy się z potrzebą samorealizacji. „Smak życia poznaje się najlepiej wtedy, gdy można je utracić. Jednym z powodów mojej fascynacji było to, że trud wspinaczki pozwala się cieszyć wszystkim: i życiem, i kubkiem gorącej herbaty, chwilą odpoczynku, podmuchem ciepłego wiatru, zapachem rozgrzanej w słońcu skały i tysiącem innych prostych rzeczy” (ibidem, s. 46). Wartości wiodące w sporcie, również we wspinaczce wysokogórskiej to między innymi: twardość, upór, wytrwałość w dążeniu do celu, pracowitość, gotowość do wyrzeczeń, niezależność, gotowość do rywalizacji (ibidem, s. 16). To zasady cenione w *agon*. *Ilinx* w alpinizmie to przekraczanie tych wartości w celu podejmowania nowych wyzwań, zdobywania „szczytów”, stanowiących odmienną rzeczywistość, niedostępną dla zwykłych ludzi, lecz tylko dla wybranych.

Prawdziwe wypaczenie *ilinx* zdaniem autora *Gier i ludzi* jest to używanie substancji odurzających takich jak narkotyki czy alkohol. „Chcąc zaszczerpić oszołomienie w życiu codziennym, trzeba przejść od błyskawicznych

skutków działania fizycznego do przewrotnego i wieloznacznego działania chemii. Upragnionego – podniecenia – czy rozkosznej paniki, której szybko a na krótko dostarczają maszyny, oczekuje się wówczas od narkotyków lub alkoholu” (Caillois, s. 357). W tym przypadku oszołomienie staje się częścią rzeczywistości człowieka w postaci uzależnienia od środka psychoaktywnego.

Używanie substancji odurzających jest jednym z poważniejszych problemów współczesnych społeczeństw. Ludzie spożywają te środki od wielu tysięcy lat, by leczyć schorzenia, łagodzić dolegliwości związane z fizycznym bólem i cierpieniem duszy, aby zabawić się lub znaleźć się w „innym świecie”. Środek odurzający lub psychotropowy to każda substancja chemiczna pochodzenia naturalnego lub syntetycznego, która może zostać wykorzystana do zmiany postrzegania nastroju czy innych stanów psychicznych (Vide: Gossop 1993, s. 8-9).

Zabawy narkotykowe młodzieży – wątki historyczne i współczesne

Zażywanie narkotyków przez młodzież w XX wieku wiąże się z ruchem hipisów, który rozwinął się w latach sześćdziesiątych w Kalifornii w USA. Jego uczestnicy pochodzili w większości z amerykańskiej klasy średniej. Dzielili się na kapłanów i nowicjuszy. Kapłani - ideolodzy, filozofowie ruchu zażywali regularnie LSD oraz marihuanę, aby osiągnąć stan umysłu określany pojęciem – oświecenia, zapożyczonym z buddyzmu zen. Uważali oni, iż stany psychiczne po zażyciu środków odurzających powodują ich wewnętrzny rozwój. Mieli również zasadę nie przyjmowania alkoholu, heroiny i innych „twardych” środków odurzających. Ważna dla nich była konieczność samokontroli przy używaniu LSD. W buddyzmie ważne są ideały etyczne, pomagające zrozumieć ład i jedność wszechświata. Samodyscyplina i medytacja oraz oderwanie się od przyziemnych spraw były traktowane jako drogi wiodące do osiągnięcia zbawienia. Ostatecznym celem buddyzmu jest osiągnięcie poprzez praktyki teistyczne i mistyczne stanu nirwany. Oznacza to pograżenie się w nicości, pozbycie się wszelkiej żądz, wyzwolenie umysłu aż do transcendentalnej, istniejącej poza rzeczywistością szczęśliwości. Stan ten wykracza poza ludzki rozum. Osiągnięcie nirwany to oderwanie się od rzeczywistości i doznawanie stanów transowych, które można określić pojęciem *ilinx*.

Druga grupa hipisów: „nowicjusze”, jak pisze Kazimierz Jankowski paliła marihuanę, często nierozważnie i na pokaz – ludzie ci stawali się często ofiarami narkotyków (vide: Jankowski 2003, s. 51-53). Hipisopodobni używali rekwizytów np. specyficznego języka, sposobu bycia, ubierania się, a wszyst-

ko to w celu „aby dostać się na scenę, wziąć udział w grze, która ich pociąga, a której nie rozumieją i z którą nie mają nic wspólnego” (vide: ibidem, s. 52). Należący do tej grupy młodzi ludzie nie angażowali się w filozofię buddyzmu i praktyki medytacji. Należeli do niej ze względu na muzykę, styl ubierania, swobodę seksualną. Zażywali narkotyki, nierzadko amfetaminę i heroinę, aby uzyskać stan euforii. Często jednak popadali w uzależnienie i potrzebowali pomocy psychiatrycznej (vide: ibidem, s. 51-52). Zabawy hipisopodobnych, polegające na oszołomieniu narkotykami stanowiły wypaczenie *ilinx*, gdyż wiązały się głównie z chęcią odurzania się.

Hipisowski styl życia i pochwałę używania narkotyków, głosił między innymi profesor Harvardu Timoty Leary, który propagował idee Nowej Ery opartej na buddyzmie zen i narkotyku LSD, który miał służyć „ekspansji umysłu”. Uważano wtedy, iż LSD to środek bezpieczny, który można zastosować w leczeniu schizofrenii (vide: Wójcik 1992, s. 55-56). Problem społeczny związany z narkomanią w Polsce pojawił się w naszym kraju w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku właśnie za sprawą ruchu hipisowskiego, którego idee docierały do młodzieży, zwłaszcza poprzez sztukę, literaturę i muzykę. Miało to miejsce pomimo zamknięcia granic. Ze względu na utrudniony dostęp do narkotyków obserwowano wśród niektórych grup polskiej młodzieży, eksperymentowanie z takimi preparatami jak: kleje, rozpuszczalniki, pewne gatunki roślin, proszki do prania oraz leki psychostymulujące. Problem narkomanii dotyczył w tym czasie przede wszystkim dużych miast. W połowie lat siedemdziesiątych wyprodukowano w Polsce narkotyk – „polską heroinę”, zwaną inaczej „kompotem”. Stworzony ze słomy makowej stał się najtańszym, najbardziej dostępnym narkotykiem w Polsce. W połowie lat siedemdziesiątych w Polsce odurzało się około 50 tysięcy osób rocznie (vide: Pstrąg 2000, s. 122).

Używanie grzybów halucynogennych również nie było popularne wśród młodzieży lat osiemdziesiątych XX wieku. Jednak wąskie grupy młodych ludzi brały udział w swoistych wycieczkach polegających na ich zbieraniu, konsumpcji i kontemplacji po odurzaniu się „grzybkami”. Można powiedzieć, iż było to wspólne doświadczenie oglądania świata, doznawania odmiennych wrażeń i stanów świadomości poprzez „grzybki”, służące zaplanowanemu z góry odurzaniu się. Ważną rolę w tych zachowaniach odgrywała „grupowa czynność społeczna”, czyli – wspólne zbieranie (vide: Hoffman 2014, s. 85).

Na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku wraz z upadkiem komunizmu w Europie zmieniły się wzory używania narkotyków w Polsce. Otwarcie granic spowodowało, iż nielegalnie zaczęły napływać do nas nowe środki odurzające, które stały się z czasem częścią stylu życia niektórych młodych

ludzi. Obecność takich narkotyków w Polsce jak: marihuana, haszysz, LSD, kokaina, crack, ekstazy czy postać heroiny – *brown sugar* stała się rzeczywistością. Przeważająca część pacjentów punktów konsultacyjnych w owym czasie to ludzie uzależnieni od amfetaminy i *brown sugar*. Nałogowi użytkownicy kompotu stanowili nieliczną grupę pacjentów (vide: Rogala-Oblękowska 1999, s. 17-18).

W latach dziewięćdziesiątych pojawił się także w Polsce styl *techno*, zwany „psychodelicznym stylem życia”. Po raz pierwszy młodzież zetknęła się z tą formą „zabawy” w warszawskim klubie *Filtry*. Jej zwolennicy spotykali się systematycznie co weekend lub z większą częstotliwością w ciągu tygodnia. *Techno* narodziło się w Detroit na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych z tak zwanej muzyki *haus* i jest jedną z jej odmian. Szybko ten styl muzyczny rozprzestrzenił się w innych miastach amerykańskich, w Australii i w Europie. Młodzi ludzie podczas weekendów bawili się w klubach (vide: Hoffmann 2014, s. 103-105). Słuchali muzyki *techno* i tańczyli w rytm jej taktów. Słuchanie muzyki i taniec „wprowadza w stan radosnego transu, podobnego do stanów przeżywanych podczas rytuałów i obrzędów religijnych” (ibidem, s. 106). Elementy zabawy w stylu *techno* to oderwanie się od codziennego dnia pracy. W klubie można poczuć się swobodnie, spędzając wolny czas z innymi w weekendy. Halucynogeny i *ecstasy* to nieodłącznym elementem stylu *techno*. Odczucie oszołomienia – *ilinx* powodowały taniec i muzyka, spotęgowane narkotykiem *ecstasy*. Pomocniczą rolę odgrywał specyficzny wystrój wnętrz klubów, będący miejscem zabaw. Jak pisze Beata Hoffman, powołując się na J. Podgórską z tygodnika „Polityka”: „imprezy techno od samego początku stawały się miejscem «mistycznego oczyszczenia i ekstazy», z wykorzystaniem środków psychoaktywnych”, gdzie narkotyki współtworzyły subkulturę *techno* (ibidem, s. 105).

Uczestnictwo młodzieży w subkulturach związane jest z poszukiwaniem swobody i wolności. Jednak z pedagogicznego punktu widzenia swoboda i wolność polegająca na używaniu narkotyków jest nazywana „wolnością od”. Jest to całkowite uwolnienie się zarówno od kontroli wewnętrznej jak i zewnętrznej, a w związku z tym jest to, działanie wbrew sobie, które prowadzi do degradacji człowieka: fizycznej, psychicznej i społecznej. Taka wolność często wiąże się z hedonizmem wykraczającym poza etyczne zasady, ponieważ nie wszystko co konkretny człowiek uważa za przyjemne podczas zabawy, jest akceptowane społecznie (Mielicka-Pawłowska 2014, s. 107).

Współczesna wiedza na temat spożywania narkotyków przez młodzież w Polsce pochodzi głównie z ogólnopolskich badań ESPAD, prowadzonych przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Krajo-

we Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii przy współpracy Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Badania te stanowią część międzynarodowego projektu *European School Survey Project on Alcohol and Drugs*. Badania są przeprowadzane od 1995 roku co cztery lata na reprezentatywnych, losowych próbach klas trzecich szkół gimnazjalnych (15 – 16 lat) oraz klas drugich szkół ponadgimnazjalnych (17 – 18 lat). Ostatni raport z tych badań ukazał się w 2015 roku i wykazuje, że rozpowszechnienie używania substancji psychoaktywnych legalnych – alkoholu i papierosów jest znacznie wyższe niż nielegalnych – narkotyków. Większość badanej młodzieży nigdy po nielegalne środki odurzające nie sięgała. Wśród osób mających doświadczenia z narkotykami, większość eksperymentowała z marihuaną i haszyszem. Chociaż raz w ciągu całego życia używało tych substancji 24,3% gimnazjalistów i 37,3% uczniów ze starszej grupy wiekowej. Na drugim miejscu pod względem rozpowszechnienia tych substancji znajduje się amfetamina, używało jej 4,6% gimnazjalistów i 8,3% starszych uczniów. Okazjonalne używanie środków nielegalnych, w czasie ostatnich 12 miesięcy przed badaniem, dotyczy przede wszystkim przetworów konopi. Używało tego środka – 19% gimnazjalistów i 32% uczniów w klasach drugich szkół ponadgimnazjalnych. W czasie ostatnich 30 dni przed rozprowadzeniem ankiet, haszyszu i marihuany używało 10% badanych gimnazjalistów i 15% badanych ze szkół ponadgimnazjalnych. Eksperymentowanie z substancjami nielegalnymi jak i legalne ich używanie dotyczyło bardziej chłopców niż dziewcząt. Jeśli chodzi o dopalacze, to odsetek uczniów używających te substancje jest niższy niż używających przetworów konopi.

Rozpowszechnienie używania substancji nielegalnych jest znaczne, chociaż o wiele niższe niż legalnych. Jeśli chodzi o substancje nielegalne najbardziej rozpowszechnione są przetwory konopi. Badacze nie odnotowali wzrostu rozpowszechnienia używania dopalaczy w stosunku do 2011 roku, zatem fala zatruc w pierwszej połowie roku według autorów badań miała charakter incydentalny, związany z delegalizacją szeregu tych substancji (Sierosławski 2015, s. 3-4).

Jeśli chodzi o osoby uzależnione od narkotyków to w ostatnich latach obserwuje się zmniejszenie liczby pacjentów uzależnionych wyłącznie od jednej substancji z jednoczesnym wzrostem liczby pacjentów mających problem z kilkoma substancjami psychoaktywnymi. Młodzież najczęściej zażywa przetwory konopi indyjskich i alkohol; amfetaminę i przetwory konopi indyjskich; opiaty i benzodiazepin lub leki przeciwbólowe, np. tramal lub opiaty i amfetaminę (Strzelecka 2015, s. 1).

Osołomienie narkotykami jako „zła zabawa” i jej zgubne konsekwencje

Według Wincentego Okonia „zabawę pojmuje się jako czynność, w której osobnik bawiący się, a przede wszystkim dziecko, osiąga przyjemność przez sam przebieg czynności niezależnie od tego czy ta czynność ma w konsekwencji jakiś uświadomiony, czy nie uświadomiony cel” (Okoń 1987, s. 13). Według Autora zabawa nie tylko umożliwia realizację własnych potrzeb i zainteresowań, ale też ułatwia wchodzenie w życie społeczne. W tym sensie zabawa uczy rozwiązywania konfliktów podczas gier zespołowych, przestrzegania reguł, zmusza do refleksji i uczy altruizmu (vide: ibidem, s. 212). Funkcja przygotowawcza zabawy umożliwia realizację przyszłych zadań życiowych, wiąże się z wyuczeniem obowiązujących zasad oraz orientacją na powszechnie uznawane wartości. *Ilinx* oznacza „zawrót głowy”, przyjemność płynącą z „upojenia”, „uniesienia”. Wincenty Okoń uważa, iż właśnie ze względu na osołomienie typ zabaw *ilinx* znajduje się „na granicy zabaw i niezabaw” (vide: ibidem, s. 157).

W aktywności zabawowej ważną jest funkcja *katharsis* umożliwiająca „uwolnienie człowieka od uczuć niepożądanych” (ibidem, s. 72). Chodzi tu o przezwycięzanie konfliktów i negatywnych uczuć podczas zabawy z pomocą substancji psychoaktywnej. Zdaniem Wincentego Okonia funkcja katartyczna ma uwalniać człowieka od skłonności aspołecznych (vide: Okoń 1987, s. 71). W przypadku używania narkotyków przez młodzież *katharsis* polega na pozbyciu się negatywnych stanów emocjonalnych, ale tylko na krótki czas i jest czynnością szkodliwą dla człowieka z punktu widzenia fizycznego, psychicznego i społecznego sposobu jego istnienia.

Do zabaw potrzebne są rekwizyty. Jak pisze Halina Mielicka-Pawłowska (2014, s. 111) „odmienność rzeczywistości zabawowej, podobnie jak świątecznej, podkreślana jest też przedmiotami – rekwizytami, które w sytuacji zabawy określane są pojęciem zabawek nieodzownych dla wywołania zachowań ludycznych”. Dla osób uzależnionych takim „wyzwalaczem zabawy” są narkotyki. W sytuacji ich używania występują jednak wypaczenia *ilinx*, gdyż ze względu na konsekwencje, substancje psychoaktywne to „złe” zabawki, aczkolwiek „świetnie nadające się do zabawy” (ibidem, s. 111).

Młodzież używa narkotyków z różnych powodów, do których należy: chęć wywołania ciekawych doznań, zaspokojenie potrzeby buntu charakterystycznej dla okresu adolescencji, konieczność chwilowego zagłuszenia konfliktów i osobistych problemów. Znaczenie ma też wpływ grup rówieśniczych

oraz przekonanie, że bez „tego” nie można dobrze się bawić. Przyczyny sięgania po substancje odurzające można podzielić na: biopsychiczne, psychospołeczne i kulturowe (vide: Pstrąg 2000, s. 43). Przyczyny biopsychiczne polegają na tym, że zażywanie narkotyków związane jest ze skłonnością organizmu do uzależnień a to staje się przymusem wewnętrznym, następuje utrata kontroli i kontynuacji używania pomimo zdawania sobie sprawy ze szkodliwości zdrowotnej środka psychoaktywnego. „W dziwnie podobny sposób oszołomienie, upojenie, zatrucie alkoholowe kieruje człowieka na drogę, gdzie czyha nań nieunikniona, przewrotna samozagłada. Kończy się tym, że zniewolony przez truciznę popada w stan stałego, ograniczonego rozprężenia, o ileż groźniejszy od zawrotu głowy wywołanego środkami fizycznymi, gdy człowiek na chwilę tylko ulega nieodpartemu urzeczeniu pustką” (Caillois 1973, s. 359). Do przyczyn biopsychicznych możemy zaliczyć również takie cechy osobowości jak: brak odporności na stres, nadpobudliwość, lęk przed porażką, nieumiejętność poradzenia sobie z negatywnymi emocjami, a także niskie poczucie własnej wartości.

Przyczyny psychospołeczne pojawiają się wtedy, gdy sięganie po narkotyki następuje w wyniku niezaspokojonych potrzeb psychicznych np.: bezpieczeństwa, afiliacji, miłości, akceptacji czy uznania. Powodem jest dysfunkcjonalność środowiska rodzinnego i szkolnego, problemy z odnalezieniem się w grupie rówieśniczej, niepowodzenia życiowe zarówno osobiste jak i zawodowe. Przyczyny kulturowe związane są z modą oraz z postawami hedonistycznymi. Mogą oznaczać pragnienie uzyskania jak najlepszych doznań lub być formą sprzeciwu przeciwko tradycyjnym wartościom świata dorosłych. Do przyczyn kulturowych można również zaliczyć brak umiejętności spędzania wolnego czasu w sposób akceptowany społecznie. Niektórzy twórcy używają narkotyków dla uaktywnienia swoich zdolności i osiągnięcia sukcesu. Młodzi ludzie często narkotyzują się z powodu przynależności do subkultur. Zdaniem autorów: Mariusza Jędrzejki i Piotra Jabłońskiego „nie sposób wymienić wszystkich motywów sięgania po narkotyki, jednak warto zwrócić szczególną uwagę, że jako powód używania narkotyków młodzież wymienia także zabawę. W coraz szerszych kręgach panuje bowiem wręcz moda na okazjonalne zażywanie narkotyków, zwłaszcza podczas zabawy w dyskotekach czy klubach muzycznych” (Jędrzejko, Jabłoński 2011, s. 37).

Potrzebę przeżywania odmiennych stanów wywołanych narkotykami można porównać do zawrotów głowy, omdlenia czy utraty przytomności pod wpływem zabawy na karuzeli. Narkotyki jednak szkodzą ciału, umysłowi i mogą zahamować rozwój młodego człowieka. W tym kontekście zabawa staje się zła – nieodpowiednia, narkotyki zaś – to szkodliwe zabawki, gdyż

chęć doświadczenia odmiennych stanów emocjonalnych, przeżyć emocjonalnych spowodowanych transem, pobudzenie wyobraźni przekraczającej rzeczywistość, często kończy się tragicznie. Aby zobrazować wpływ oszołomienia na organizm człowieka wywołany nadużywaniem leków uspokajających i nasennych posłużę się przykładem ze świata estrady. Piosenkarz wszech czasów, „Król rock and rolla” Elvis Presley był uzależniony od leków. Jego lekarze często dostarczali mu recepty na środki takie jak: kodeina, morfina, relanium. „Na scenie zachowywał się dziwnie, bez żadnego powodu dostawał na przykład ataku histerycznego śmiechu, nad którym nie był w stanie zapanować. Kiedy podczas jednego z koncertów, ktoś rzucił na scenę pistolet, ku przerażeniu publiczności Elvis zaczął się nim bawić. Często wydawał się zagubiony i obficie się pocił. Omal nie stanął przed sądem po tym, jak «„niechący”» złamał kostkę kobiecie, z którą szarpał się na jednej z nocnych imprez. (...) Często był podenerwowany i szukał zaczepki. Okresy agresji występowały na przemian z okresami izolacji i depresji a Elvis zażywał coraz więcej leków (Meyer 2003, s. 215).

Scena jest miejscem zabawy, pewnej swobody i wolności dla artysty. Dla ludzi, którzy przyszli na koncert „idola” to niezwykle przeżycie i oderwanie od codzienności. Jednak podczas tego koncertu Elvis Presley zburzył reguły zabawy obowiązujące na scenie i wywołał przerażenie swoich fanów. Stał się w ten sposób „popsuj-zabawą”. Zażywane środki jako „złe zabawki” spowodowały uzależnienie, którego konsekwencją była przedwczesna śmierć.

Stanisław Ignacy Witkiewicz chociaż sam zażywał narkotyki, aby ożywić swoją twórczą wyobraźnię i umożliwić introspekcję, zdawał sobie sprawę z możliwości uzależnienia. O kokainie tak pisał: „jednak nie życzę nikomu próbować tego procederu na podstawie skutków nałogowego kokainizmu, które obserwowałem na paru moich znajomych. Zażyć na próbę może człowiek wyjątkowo odporny na nałogi (do jakich wbrew opinii muszę zaliczyć siebie samego), i to człowiek, któremu to coś dać może w innych wymiarach, artystycznych np., ale próbowanie tego niebezpiecznego środka dla zabawy uważam za wielką lekkomyślność, a ludzi którzy użyczają go niepowołanym i powiedziałbym «„niegodnym”» tej próby, mam za szaleńców” (Witkiewicz 1979, s. 111-112). Według W. Okonia twórczość to także zabawa „dzieło tworzone – w nastroju podniecenia, przy ogromnym niekiedy natężeniu i wydatku energii” (Okoń 1987, s. 195). Owa „radość twórczości” wiąże się z pracą i zadaniami społecznymi. Według Wincentego Okonia twórczość to także forma zabawy, gdyż „dzieło tworzone – w nastroju podniecenia, przy ogromnym niekiedy natężeniu i wydatku energii” (Okoń 1987, s. 195) daje radość twórczości, która wiąże się z pracą i zadaniami społecznymi. „Maria Dą-

browska mogła powiedzieć, iż istotą literatury jest natchniona zabawa, mimo, że jest to zabawa bardzo wyczerpująca, z pożerającą czas i siły ciężką robotą związana” (ibidem, s. 196). Ta refleksja może świadczyć o tym, iż twórczość jest aktywnością sprzyjającą sięganiu po środki pobudzające, ale nie zastąpi ciężkiej pracy.

Amfetamina znosi senność, pozwala osiągnąć dobry nastrój a także zmniejszyć zmęczenie fizyczne i psychiczne. „Amfa” jest często kupowana jako narkotyk znacznie tańszy, łatwiej dostępny odpowiednik kokainy. Tego środka używają uczniowie i studenci podczas sesji egzaminacyjnej i również młodzi biznesmeni, którzy za wszelką cenę starają się osiągnąć sukces zawodowy. Efekty po jej zażyciu utrzymują się kilka godzin, dłużej niż po kokainie. Trzeba zwiększać dawki, aby uzyskać pożądany efekt. Po zażyciu małych dawek amfetaminy wzrasta aktywność psychoruchowa, wzmacnia się pewność siebie, euforia, wzrasta ciśnienie krwi, suchość w ustach, źrenice są rozszerzone, jedzenie wywołuje wstręt, pojawia się nieregularny i przyspieszony oddech. Po zażyciu tego środka ludzie osiągają stan podniecenia i oszołomienia, euforii, odważniej patrzą na rzeczywistości, jednak na krótko. Euforia po amfetaminie trwa od 4 do 5 godzin (vide: Woronowicz 2009, s. 431). Częste przyjmowanie wzmacnia niepokój, zaburza sen, mogą pojawiać się wysypki skórne, brak apetytu, szybko rozwija się tolerancja. Przy próbach odstawienia pojawia się ociężałość, męczliwość i ciężka depresja. Amfetamina może wyzwolić niekontrolowaną agresję. Znany jest przypadek z poradni uzależnień, gdzie 17-letni uczeń z nożycami z pokoju pielęgniarskiego zaatakował kobiety, raniąc je poważnie a później był spokojny i nieświadomy tego, co się stało. Amfetamina jest często przyczyną wypadków drogowych, gdyż poprzez podniesienie energii psychomotorycznej powodującej brawurową jazdę i poczucie podniesienia pewności siebie, doprowadza do zaistnienia tragedii (Markiewicz 1999, s. 26).

Halucynogeny najbardziej zasługują na miano narkotyków, ponieważ dzięki tym środkom można zaspokoić chęć przeżywania odmiennych stanów świadomości, doświadczyć niezwykłych doznań. Zaburzają czynności mózgu. Efekty ich działania polegają na przekazywaniu przez zmysły zniekształconego obrazu świata, określane pseudohalucynacjami. Osoby zażywające halucynogeny zdają sobie sprawę z nierealności wywołanych przez nie wizji. Marihuana (susz kwiatostanu i drobnych liści niektórych gatunków konopi) i haszysz (brunatna, plastyczna masa otrzymywana z żywicy konopi indyjskich) to przykłady halucynogenów, które prowadzą do: zaburzenia koordynacji ruchowej, euforii, chichotu, gadulstwa, wesołkowatości, „jasności myślenia”, filozofowania. Po upływie 2-3 godzin doznaje się uczucia „zamknięcia

się w sobie” i przeżywanie własnych doznań wewnętrznych. Artyści „cenią” te substancje ze względu na atrakcyjność wrażliwości wzrokowej, słuchowej i zmiany postrzegania czasu i przestrzeni (Grondas 2014, s. 22).

Gemma i jej chłopak Smółka, bohaterowie książki *Ćpun*, borykają się z samotnością i niezrozumieniem. Buntują się przeciwko rodzicom, poszukując szansy na inne, kolorowe życie i przenoszą się do Bristolu, gdzie trafiają do środowiska narkomanów. Gemma tak opisuje swoje doznania po haszyszu podczas jednej z imprez: „spróbowaliśmy wina, które kupili tamci i zjedliśmy co nieco. Richard przed wyjściem dał nam trochę ciasteczek własnego wypieku – ciasteczek z haszem. Oczekiwałam, że zobaczę migotanie światła albo coś podobnego ale nic się nie działo, więc zjadłam więcej i ciągle nic się nie działo, więc zjadłam więcej. I ciągle nic. Pomyślałam, że zjadłam za mało. (...) Nagle nie było gdzie się ruszyć. Wszyscy krzyczeli, hałasowali i tańczyli. Czułam się tak dziwnie. Zatańczyłam ale moja głowa obracała się wokół osi, nabierając prędkości. Wypaliłam jeszcze dwa skręty i ...i... (...). Leżałam nie wiadomo jak długo, czekając aż to się zatrzyma. Kiedy poczułam, że mogę znów usiąść, muzyka na dole ciągle dudniła, ale nie miałam pojęcia, która jest godzina. Ciągle czułam się okropnie... no właśnie, okropnie. Nie byłam pijana czy skacowana, ale w moim żołądku cały czas tkwił monstrualny bąbel. (...) Wstałam i wyrzłam przez okno. Pamiętam jedynie, że wszystko było pomarańczowe i wyglądało tak, jakby koty i łasice, i jakieś inne stwory roily się poza zasięgiem wzroku, kryjąc się za śmietnikami i lampami ulicznymi. Nie twierdzą, że je widziałam, lecz one były ciągle tuż za polem widzenia. Rozejrzałam się po pokoju i wszystkie sprzęty – szafa, komoda, nawet futryna okna – wszystkie wydawały się na mnie patrzeć, jakby były żywe. Co się dzieje? – myślałam. I nagle zdałam sobie sprawę – miałam odlot! Więc tak to jest! Miałam totalny odlot...” (Burgess 2005, s. 106-109). Gemma doświadcza odmiennych stanów świadomości w czasie trwania imprezy. Jej słowa świadczą o potrzebie „przeniesienia się” poza realne granice – w tym celu jadła ciasteczka, oczekując na specjalny efekt. Taniec i zabawa w grupie rówieśników nie są dla niej wystarczające. Eksperymentując z narkotykami chce doświadczać odmiennych stanów świadomości, popadając w kolejne stadia uzależnienia.

Bohaterka książki *My dzieci z dworca ZOO* tak opisuje swoje doznania oszołomienia po zażyciu LSD (kwasu), innego halucynogenu: „teraz zaczęło się na dobre. Wszystkie światła były niesamowicie jasne. Latarnia uliczna świeciła jaśniej, niż mogłoby świecić słońce. W kolejce podziemnej było mi zimno, teraz zrobiło mi się potwornie gorąco. Wydawało mi się jakbym była gdzieś w Hiszpanii, a nie w Berlinie. Było zupełnie jak na którymś z tych plakatów w biurze podróży w Gropiusstadt. Drzewa były palmami, uli-

ca plażą. Było niesamowicie jasno. Nie powiedziałam Pietowi, że się zaczęło. Chciałam być sama na tym niesamowicie wspaniałym tripie” (Christiane F. 1987, s. 36).

Wincenty Okoń pisze, że *katharsis* „to funkcja równie ważna dla jednostki jak i dla społeczeństwa. Jednostkę chroni przed buntem, jaki może przeżywać wtedy, gdy jej dążenia do swobodnego rozwoju natrafiają na pewne normy społeczne, które hamują swobodę jednostki ze względu na dobro innych; społeczeństwo zaś chroni przed nieobliczalnymi postępkami. Jednocześnie, uwalniając jednostkę od niepożądanych emocji, ułatwia ukierunkowanie jej działań na korzystne dla zbiorowości tory” (Okoń 1987, s. 72). Przykładem innego rozumienia pojęcia *katharsis* jest fragment z książki *My dzieci z dworca ZOO*, ukazujący działanie „kwasu”: „była kompletnie zaćpana. Na kwasie. Ja też wzięłam połówkę lecz jeszcze kontaktowałam. Kessi stanęła na środku ulicy przed naszym blokiem i niesamowicie jej się spodobało, że zbliżają się do niej dwa światła. Musiałam siłą wciągnąć ją na chodnik, żeby nie przejechała jej samochód (...). Zaczęłyśmy się śmiać i nie mogłyśmy się opanować. Widziałam swoją mamę jako grubego, dobrotliwego smoka z kością wetkniętą we włosy (...)” (ibidem, s. 46). Piętnastoletnia bohaterka cytowanej książki pogrążała się w narkomanię, przechodząc przez kolejne jej etapy, które zrelacjonowała w swojej książce. Szczegółowa narracja „sprawozdania” pozwala zrozumieć czym jest piekło narkotykowego uzależnienia w kontekście przyczyn objawów oraz środowiska społecznego. Używanie narkotyków było dla niej swoistym *katharsis* – chociaż na krótko uwolnieniem się od problemów rodzinnych, złego samopoczucia spowodowanego chorobą jaką jest uzależnienie.

Opiaty (np. morfina, heroina, opium) to środki, które wywołują stan euforii w przypadku małych dawek i stany zamroczenia przy dużych dawkach. Objawy po zażyciu to: zwężenie źrenic oraz szklane oczy, a także brak lub osłabienie reakcji na światło. Zachowanie charakterystyczne to zamazana mowa, wielomówność, niezborność ruchowa, spowolnienie, senność, niewielki spadek ciśnienia krwi, zwolnienie tętna. Opiaty są silnie uzależniające. Objawy odstawienia charakteryzują się niepokojem, lękiem, nadwrażliwością na bodźce zmysłowe, występowaniem potów, łzawieniem, drżeniem mięśni, nudnościami, jadłowstrętem, napadami drgawkowymi, zaburzeniami świadomości, wahaniem ciśnienia krwi (vide: Woronowicz 2009, s. 450). Barbara Rosiek, autorka książki *Pamiętnik narkomanki*, której udało się wyjść z piekła uzależnienia tak pisze o morfinie: „chciałam się dowiedzieć co wstrzykuje mi Filip. I dowiedziałam się, że morfina jest właściwie najsilniejszym u nas narkotykiem. Dłuższe zażywanie prowadzi do nałogu. A potem niszczy się własne

zdrowie. Przeraziłam się. Ale przecież nic się nie stało. Ja tylko spróbowałam. Nie jestem żadną narkomanką. Nie muszę niczego brać. Chociaż... Po niej jest tak cudownie. I nie pamięta się o tych najgorszych sprawach. Po prostu się nie pamięta” (Rosiek 2005, s. 9). Dalej możemy przeczytać: „mam kłopoty ze snem. Gdy morfina już nie działa, nie umiem spać. Nie wierzę w skuteczność leczenia odwykowego”. (...) Walnęłam sobie trochę, więcej niż zwykle. Chciałam mniej czuć. (...) Mam swoją powiększoną działkę majki (morfiny) i jest OK. Olewam to, co się dzieje wokoło. Nie dociera do mnie przez barierę, którą wcisnęłam sobie w kanał. Tam za drzwiami może się teraz wiele dziać” (ibidem, s. 66).

Cytowana wcześniej Christiane F. w swoim przerażającym realizmem „sprawozdaniu” tak opisuje swoje doznania po wciągniętej nosem heroinie: „nogi i ręce zrobiły mi się strasznie ciężkie i jednocześnie zupełnie lekkie. Ogarnęło mnie niesamowite znużenie i było to fantastyczne uczucie, cały dotychczasowy syf przepadł bez śladu. Żadnego „It is too late”. Czułam się tak fantastycznie, jak nigdy dotąd” (Christiane F., s. 58). Bohaterkom wydawało się, że po narkotykach ich negatywne samopoczucie i problemy znikną bez śladu. Uświadomienie uzależnienia nie było przeszkodą w ich używaniu. „Złe zabawki” pogłębiły tylko złe samopoczucie i powiększały problemy.

Jean Cocteau – poeta i dramatopisarz, reżyser filmowy, scenograf tak opisał swoje zmagania z uzależnieniem od opium: „to co w przypadku opium wiedzie organizm ku śmierci, ma charakter euforii. Tortury wynikają z powrotu – pod prąd – do życia. Przemożna, potężna wiosna oszałamia żyły, unosząc kry lodowe i strumień ognistej lawy. (...) Choremu, który od tygodnia nie zaznał narkotyku, radzę otoczyć głowę ramieniem, przycisnąć do niego ucho i czekać. Pękanie lodów, zamieszki uliczne, rozdygotane fabryki, potop, wielka armia w ucieczce; ucho odbiera wtedy całą apokalipsę wygwieżdzonej nocy człowieczego ciała”. Jean Cocteau tak opisuje swoje odczucia z leczenia: „podczas kuracji odwykowej chory zapada w krótkie sny, doznaje również gwałtownych przebudzeń, które odbierają mu chęć zaśnięcia. Zdarza się, iż cały organizm zrzuca okowy zimy, opuszcza dziwny świat świstaków, żółwi oraz krokodyli. A nasze zaślepienie, nasz upór, aby wszystko podciągnąć pod własny rytm, nakazały nam ocenić powolność świata roślin jako śmieszną beztroskę. Nic nie oddaje lepiej dramatu kuracji odwykowej niż owe filmy puszczane w przyspieszonym tempie, ukazujące grymasy, gesty i skurcze świata roślinnego. Mniej więcej taki sam postęp w dziedzinie doznań słuchowych pozwoli nam kiedyś zapewne usłyszeć krzyk roślin” (Cocteau 1990, s. 15-17). Ceną euforii było trudne do wytrzymania złe samopoczucie pod względem fizycznym i psychicznym. Według Wincentego Okonia zabawa jest kojarzona

z wypoczynkiem, gdyż „jest to odmienny i osobliwy rodzaj czynności, do którego chętnie uciekają ludzie od przymusu i monotonii pracy zawodowej (Okoń 1987, s. 68). Jednak zażywanie narkotyków przestaje być zabawą wtedy, gdy pojawia się przymus połączony z cierpieniem terapii odwykowej. Jest to więc „zła zabawa” pod każdym względem. Powyższe cytaty, obrazujące narkotykowe oszołomienie ukazują istotę nałogu oraz to jak płynna jest granica pomiędzy zabawą i uzależnieniem.

Zakończenie

Celem niniejszego artykułu było ukazanie w jaki sposób zabawa i zażywanie narkotyków przez młodzież są ze sobą powiązane. Wypaczenie *ilinx* pojawia się wtedy, gdy młodzi ludzie są przekonani, że nie ma dobrej zabawy bez zażywania narkotyków. Takie przekonanie ma zgubne konsekwencje dla zdrowia i życia jednostki oraz całego społeczeństwa. Roger Caillois pisze „szło nam tutaj o zbadanie, jak dochodzi do wypaczenia zasad gry i zabawy albo – jeśli kto woli – co się dzieje, gdy wykroczy ona poza wszelkie zakazy i konwencje. Przekonaliśmy się, że przebiega to zawsze tak samo i że pociąga za sobą konsekwencje, z których jedne tylko na pozór wydają się mniej groźne od innych. Obłąd czy zatrucie wydają się sankcjami niewspółmiernymi do zwykłego wymknienia się jednego z instynktów zabawowych poza obszar, gdzie może on prosperować bezkarnie” (Caillois 1973, s. 360). Zabawy narkotykowe związane z przekroczeniem zasady *ilinx* nie mogą obyć się bez zgubnych konsekwencji. Narkotyki są dostępne na nielegalnym rynku w Internecie lub u dealerów „pracujących” w środowiskach, gdzie przebywa, uczy i bawi się młodzież. Handlarze nakłaniają do zakupu tych środków, mówiąc o wspaniałych przeżyciach, których można doświadczyć po ich zażyciu. Używanie narkotyków nie jest właściwą kategorią zabawowego *ilinx*, lecz jej wypaczeniem, powodującym zgubne konsekwencje. Po narkotyki sięga się często „dla szpanu”, bo „tak wypada” w towarzystwie i w grupie znajomych, którym trudno się przeciwstawić i zmienić obowiązującą, niepisaną zasadę, iż nie ma dobrej zabawy „na trzeźwo”. Mało który młody człowiek zdaje sobie sprawę, iż granica pomiędzy używaniem substancji na imprezie podczas zabawy i dla zabawy a przymusem jej zażywania związanym z uzależnieniem jest bardzo płynna. Młody organizm, który jest w trakcie rozwoju uzależnia się znacznie szybciej.

Jest jeszcze jedna kwestia, o której pisze autor *Gier i Ludzi*, posługując się przykładem jednego z gatunków mrówek, które nie mogą się oprzeć i wysysają jad z jawańskiego owada. Ten jad powoduje, iż stają się łatwym

łupem dla tego właśnie insekta. Zdaniem Rogera Caillois'a jest to dowód, „że nieodparty pociąg do trucizny bierze górę nad najsilniejszymi instynktami, w szczególności nad instynktem samozachowawczym, który każe jednostce czuwać nad własnym bezpieczeństwem oraz ochraniać i żywić potomstwo” (Caillois 1973, s. 358-359).

Marta Wilk

„*Ilinx*” antithesis – drugs among youth

The text refers to the subject of „ilinx”- type games based on Roger Caillois theory. Describes the games activity of that category like: carousel, see-saw, swing, waltz dancing but also high mountain climbing. When the drugs are used for reaching „high” ilinx idea gets degenerated.

Text describes plays when narcotics are used. The citations from some published diaries are used to illustrate the states of intoxication from drugs use.

BIBLIOGRAFIA:

- Białoszewski Miron, *Karuzela z Madonnami*, [w:] Eadem, *Wiersze*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976, s. 28-30.
- Burgess Melvin, *Ćpun*, Wyd. Albatros, Warszawa 2005.
- Caillois Roger, *Ludzie a gry i zabawy*, [w:] Eadem, *Żywiół i ład*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1973, s. 297-467.
- Cocteau Jean, *Opium*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1990.
- Christiane F., *My, dzieci z dworca ZOO*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1987.
- Gossop Michael, *Narkomania mity i rzeczywistość*, PWN, Warszawa 1993.
- Grondas Marek, *Szkoła i rodzice wobec zagrożeń substancjami psychoaktywnymi*, Wydawnictwo Krajowego Biura do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2014.
- Hoffman Beata, *Narkotyki w kulturze młodzieżowej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.
- Huizinga Johan, *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1985.
- Jabłoński Piotr, Jędrzejko Mariusz, *Narkotyki i paranarkotyki*, Oficyna Wy-

- dawnicza, Aspra, Warszawa 2011.
- Jankowski Kazimierz, *Hipisi w poszukiwaniu ziemi obiecanej*, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, Warszawa 2003.
- Markiewicz Aleksander, *Narkotykowe dylematy*, Wyd. BOG&ART, Kajetanów 1999.
- Meyer Robert, *Psychopatologia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Mielicka Halina, *Podstawy socjologii. Mikrostruktury społeczne*, Wyd. Stachurski, Kielce 2002.
- Mielicka-Pawłowska Halina, *Homo ludens a sacrum*, „Zabawy i Zabawki. Studia Antropologiczne”, Rok 12/2014, s. 95-121.
- Okoń Wincenty, *Zabawa a rzeczywistość*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Pstrąg Dorota, *Wybrane zagadnienia z problematyki uzależnień*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000.
- Rogała-Oblękowska Jolanta, *Młodzież i narkotyki, Rodzinne czynniki ryzyka nałogu*, Wydawnictwo Instytutu SNS UW, Warszawa 1999.
- Rosiek Barbara, *Pamiętnik narkomanki*, Wydawnictwo Mawit Druk, Warszawa 2005.
- Rusowicz Barbara, *Wszystko o Wandzie Rutkiewicz. Wywiad rzeka*, Wydawnictwo COMER&EKOLOG, Toruń - Piła 1992.
- Sierosławski Janusz, *Używanie substancji psychoaktywnych przez Polską Młodzież w 2015 roku*, Centrum Informacji o Narkotykach i Narkomanii Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii, www.cinn.gov.pl (pobrane dnia: 02.02. 2016).
- Strzelecka Anna, *Ogłoszenie wyników badań ESPAD 2015*, Centrum Informacji o Narkotykach i Narkomanii Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii, www.cinn.gov.pl (pobrane dnia: 02.02. 2016).
- Thel Karolina, *Sfera zachowań ludycznych w kontekście społeczno-ekonomicznych konsekwencji kryzysu gospodarczego*, „Homo Ludens” 1(2) 2010, Polskie Towarzystwo Badania Gier, s. 191-199.
- Witkiewicz Stanisław Ignacy, *Narkotyki – niemyte dusze*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- Woronowicz Bohdan Tadeusz, *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Parpamedia, Warszawa 2009.
- Wójcik Jerzy Wojciech, *Od hipisów do satanistów*, Wydawnictwo Eureka, Kraków 1992.
- Zanussi Krzysztof, *Wstęp*, [w:] *Wszystko o Wandzie Rutkiewicz, Wywiad rzeka*, Barbara Rusowicz, Wyd. Comer&Ekolog, Toruń - Piła 1992, s. 5-6.

Czasopismo „Księżniczka” jako popkulturowa zabawka

Justyna Dobrołowicz*

Zabawki tworzą centralny punkt zainteresowań i aktywności każdego dziecka, gdyż pozwalają miło i ciekawie spędzać czas, a ponadto są niezbędne do wykształcenia wielu umiejętności, wśród których istotne miejsce zajmuje odgrywanie ról społecznych. Zabawki wpływają na rozwój różnych cech i zdolności dziecka. Ze względu na znaczenie społeczne przypisywane odmienności zachowań kobiet i mężczyzn zabawki dla chłopców wyzwalają działania związane z wynalazczością, konstruowaniem, współzawodnictwem oraz fizyczną aktywnością. Natomiast dziewczynki bawią się przedmiotami, dzięki którym możliwe jest zdobywanie umiejętności oczekiwanych od kobiet, a więc opiekowania się słabszymi, pielęgnowania chorych, ale także podnoszenia własnej atrakcyjności. W pierwszych dekadach XXI wieku to podnoszenie własnej atrakcyjności odgrywa w zabawach i wśród zabawek dziewczynek coraz większą rolę. Istotę zjawiska celnie określają słowa wypowiedziane przez dyrektora *public relations* firmy *Mattel*: „zabawa dziewcząt obejmuje strojenie się i pielęgnację urody oraz odgrywanie ról związanych z ich przyszłością – wybieranie się na randki, wyjście za mąż – a w wypadku chłopców zabawa obejmuje współzawodnictwo i konflikt, dobrych facetów przeciwko

* **Justyna Dobrołowicz**, pedagog, dr hab. prof. w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół przemian współczesnego świata, zjawiska mediatyzacji rzeczywistości społecznej, neoliberalnego przełomu kulturowego, medialnego dyskursu i metod jego analizy. Autorka książek: *Jaki jest chłopak? Dyskurs męskości w piśmie dla trzynastolatek* (Kielce: Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego 2010); *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym* (Kraków: Wyd. Impuls 2013).

złym facetom” (Renzetti, Curran 2005, s. 129-130). Wynika stąd, że zabawki dla małych dzieci zmierzają do silnego wzmacniania stereotypów płciowych, a to jak i czym dziecko się bawi jest w dużej mierze determinowane przez płeć.

Tematem artykułu jest analiza czasopisma, które konstruuje pewien model kobiety i lansuje go w prasie przeznaczonej dla dziewczynek w wieku przedszkolnym. Wzory i wartości, które są zalecane i propagowane w czasopiśmie wskazują, że utrwała ono stereotypowy model kobiety dla której wartość ciążą najwyższą i najbardziej pożądaną jest wygląd. Potwierdza się sformułowana przez feministki, a omówiona w pracy Zbyszko Melosika (1996, s. 75-96) teza, że obecnie mamy do czynienia z pseudowyzwoleniem kobiet. O ile w przeszłości kobieta była więźniem ogniska domowego, to dziś jest więźniem swojego ciała. Kobieta przede wszystkim powinna się podobać, a najważniejszym obszarem jej aktywności ma być uwodzenie mężczyzn. Od wczesnego dzieciństwa płeć kobiety konstruowana jest przez jej wygląd, a ciało staje się podstawą tożsamości. W czasopiśmie można znaleźć wiele przykładów świadczących o tym, że autorzy zamieszczonych w nim tekstów redukuje tożsamość dziewczynki do jej ciała.

Kobiecość jako kategoria społeczno-kulturowa i jej przemiany

Pierre Bourdieu twierdzi, że „różnica między płciami wydaje się być wpisana w «porządek rzeczy» - jak się czasami mówi chcąc określić to, co «normalne», «naturalne», a więc w jakiś sposób nieuniknione” (2004, s. 17). Cechy fizyczne odróżniające kobietę i mężczyznę determinowane są już w chwili poczęcia. Osobnik, który dziedziczy zarówno po matce, jak i po ojcu chromosom X, otrzymuje materiał genetyczny potrzebny do rozwoju według wzorca żeńskiego. Natomiast odziedziczenie po matce chromosomu X, a po ojcu Y, to informacja genetyczna niezbędna do rozwoju według wzorca męskiego. Konfiguracja chromosomalna XY to podstawowy, ale nie jedyny, warunek rozwoju mężczyzny. Kolejnym bardzo ważnym czynnikiem jest produkcja hormonów prenatalnych, które kierują rozwój płodu na wzorec męski lub żeński. Konsekwencją tego rozwoju jest produkowanie hormonów płciowych oraz budowa i funkcje narządów rozrodczych. W okresie płodowym produkcja androgenów, zwłaszcza testosteronu prowadzi do rozwoju według męskiego wzorca. Do szóstego tygodnia po zapłodnieniu nie ma jeszcze ukształtowanych narządów płciowych męskich lub żeńskich. Istniejące, identyczne u wszystkich embrionów, struktury mogą rozwinąć się albo w męskie, albo w żeńskie genitalia.

Hormony wywołujące dymorfizm płciowy w życiu płodowym oddziałują również na mózg. Stąd wiele wyników badań wskazuje na zdecydowane różnice pomiędzy mózgami kobiet i mężczyzn, różnice warunkujące odmienne możliwości obu płci. Dokładne omówienie tych różnic przedstawili Anne Moir i David Jessel w pracy zatytułowanej *Płeć mózgu*. Podstawowe założenie tej pracy sprowadzić można do następującej tezy: „płcie są od siebie odmienne, ponieważ mózgi kobiet i mężczyzn różnią się od siebie. Mózg, narząd najważniejszy tak dla ludzkich emocji, jak i działań, jest u nich skonstruowany odmiennie. Przetwarza on informacje w różny sposób, co daje w efekcie odmienne postrzeżenia, preferencje i zachowania” (1993, s. 11). Autorzy kwestionują powszechną tezę głoszącą, iż dzieci rodzą się neutralne psychoseksualnie i dopiero potem społeczeństwo, poprzez różnorodne praktyki, kształtuje w pewnym kierunku ich umysłowość. Wymieniają szereg różnic między mózgiem przeciętnej kobiety i mózgiem przeciętnego mężczyzny. Największe różnice wykryto w zakresie wyobraźni przestrzennej, która jest wykorzystywana w pracy z przedmiotami trójwymiarowymi lub rysunkami. W takiej aktywności wyraźnie lepsze rezultaty osiągają mężczyźni. Zdaniem wspomnianych autorów, chłopcy mają też lepszą koordynację wzrokowo-ruchową, osiągają lepsze efekty w nauce matematyki oraz przewyższają kobiety w ogólnym myśleniu strategicznym. Z kolei kobiety osiągają większą sprawność werbalną, wcześniej zaczynają mówić, mają większą wrażliwość na dźwięki, szybciej i dotkliwiej reagują na ból, silniej odczuwają smaki i zapachy.

Powyższe ustalenia budzą liczne kontrowersje. Wielu badaczy nie zgadza się z definiowaniem tożsamości człowieka wyłącznie na podstawie cech biologicznych. Liczne badania wyraźnie wskazują, że nie ma uniwersalnego modelu kobiety i mężczyzny, uznawanych w każdym miejscu i w każdym czasie. Zwolennicy tej tezy powołują się zwykle na badania, prowadzone w latach 1931-1933 przez Margaret Mead, których wyniki zostały opisane w pracy pt. *Trzy studia. Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*. Autorka poddała analizie funkcjonowanie kobiet i mężczyzn w trzech pierwotnych plemionach, żyjących na wyspach Nowej Gwinei: w górskim plemieniu Arapeshów wśród Mundugumorów, plemieniu mieszkającym nad rzeką i wśród Tchambuli, mieszkańców jeziora. W wyniku przeprowadzonych badań autorka ustaliła, że w każdej społeczności zupełnie inaczej postrzegana jest rola kobiety i mężczyzny. Wśród Arapeshów zarówno kobiety jak i mężczyźni są nieagresywni, „macierzyńscy”, otwarci na innych. Zupełnie inaczej funkcjonują Mundugumurowie, wśród których zarówno kobiety jak i mężczyźni są bezwzględni, agresywni, pobudliwi seksualnie. Z kolei u Tchambuli kobiety są dominujące, rządzące, a mężczyźni mniej odpowiedzialni i zależni

emocjonalnie. Zebrany materiał pozwolił autorce wyciągnąć szereg interesujących wniosków. Najważniejszy z nich jest taki, że większość cech osobowości nazywanych męskimi lub żeńskimi jest luźno związana z płcią. Wyniki badań wskazują wyraźnie na ich uwarunkowania społeczne i nie dają podstaw, by uznać pewne zachowania za zależne od płci biologicznej.

Ustalenia Margaret Mead nie zmieniły tradycyjnego pojmowania kobiecości i męskości, od zawsze traktowanych jako kategorie społeczne, wynikające z praw natury i powodujących określony podział ról, obowiązków i funkcji w życiu domowym i społecznym. Jeszcze 120 lat temu, pisarz i dziennikarz tak śmiało jak Bolesław Prus pisał: „kobiety nie będą miały ziemi, ale mogą ją pleć; nie będą kuły armat, lecz mogą je polerować; nie będą administrować państwem, lecz mogą służyć w biurach; nie stworzą teorii naukowej, lecz mogą ją wyklądać i stosować w praktyce” (1962, s. 55). Dopiero rozwój ruchów feministycznych spowodował nowy sposób rozumienia terminu **płeć** i wprowadził rozróżnienie między **płcią** (*sex*), a **rodzajem** (*gender*). W rozróżnieniu tym **płeć** jest kategorią biologiczną i pozwala wyróżnić osobniki płci męskiej i żeńskiej. **Rodzaj** natomiast to kategoria społeczna albo mówiąc inaczej płeć społecznie ukształtowana. Zgodnie z tym rozróżnieniem, rodzimy się jako dziewczynki lub chłopcy, ale stajemy się kobietami lub mężczyznami. Kobieta jest kobietą w sensie biologicznym, gdyż decydują o tym pierwszorzędowe i drugorzędowe cechy płciowe i zachowania z nich wynikające. Jednak, jak pisze Agnieszka Gromkowska (2002, s. 11-17) dopiero socjalizacja sprawia, że staje się kobietą – jednostką społeczną, to znaczy konstruowana jest przez obowiązujące znaczenia kobiecości. „Sprowadzanie płci tylko do natury jest taką samą naiwnością, jaką byłoby traktowanie ich po prostu jako arbitralnej konstrukcji historycznej. Różnica płci jest realna, wpływa z naturalnych danych fizycznych, tyle że sama jej naturalność jest bez znaczenia. Ma ona sens tylko w kontekście kulturowym, jest przeto już zinterpretowana, przebrana” (Agacinski 2000, s. 19).

Od zawsze przemianom ulegały zarówno wyobrażenia o tym, co kobiecie i męskie jak i o tym, co odpowiednie dla kobiety i dla mężczyzny. Tradycyjnie miejsce kobiety było w domu i tylko w tej płaszczyźnie mogła ona realizować swoje aspiracje życiowe. Aktywność zawodowa i publiczna zarezerwowana była dla mężczyzn. Role płciowe były więc jasno określone. Odpowiednie wychowanie służyło wykształceniu zestawu męskich i kobiecych cech, którego posiadanie było niezbędne do osiągnięcia dojrzałości. Dorosli przedstawiciele społeczeństwa podejmowali świadome działania, w ramach których stosowali kary i nagrody za zachowania odpowiednie lub nieodpowiednie dla płci. Jednocześnie dzieci uczyły się pełnić role płciowe przez

obserwacje świata zewnętrznego. „Płyną” stamtąd informacje o tym, jak powinny ubierać się dziewczynki, a jak chłopcy, jakimi zabawkami powinni się bawić, jakie zachowania czy reakcje przejawiać. Wydaje się, że dziś właśnie te nieświadome wpływy mają olbrzymie znaczenie. Oglądając film, reklamę telewizyjną czy czytając prasę, dziecko przyswaja informacje o tym, jak powinna zachowywać się kobieta, a jak mężczyzna.

Indoktrynacja zawarta w czasopiśmie wskazuje wyraźnie stereotypowe traktowanie kobiet jako niezdolnych do „poważnego myślenia” o czymś innym niż własny wygląd. Ze względu na przebieg procesu socjalizacji dostrzegam jeszcze inną konsekwencję zabawy czasopismem „Księżniczka”. Być może właśnie taka oferta kulturowa skierowana do małych dziewczynek jest przyczyną zjawiska, o którym pisała w ostatnim czasie prasa: „wśród dotychczasowych laureatów Nagrody Nobla kobiety stanowią mniej niż 3 procent! Nauka jest wciąż domeną mężczyzn” (Kossobudzka 2015, s. 11). Dlaczego kobiety na wysokich uniwersyteckich stanowiskach stanowią tylko 10 procent pracowników, dlaczego na 575 osób nagrodzonych Nagrodą Nobla w dziedzinie medycyny i fizjologii, chemii i fizyki uhonorowano tylko ... 16 kobiet. Próba odpowiedzi na te pytania kieruje uwagę ku czynnikom kulturowym. Tradycyjnie aktywność kobiety ograniczona była do rodzinnego domu, gdzie powinna troszczyć się o męża i dzieci, natomiast jej aktywność w nauce, zwłaszcza w naukach ścisłych, postrzegana jest jako mało wartościowa. Wciąż pokutuje mit, że kobiety nie nadają się do matematyki, fizyki czy chemii. Można przypuszczać, że te same przyczyny warunkują również wystąpienie drugiego zjawiska, na które chcę zwrócić uwagę. Zjawiskiem tym jest dostrzegana od wielu lat nieobecność dziewcząt na studiach technicznych. Jak pokazują liczne badania psychologów, stereotyp „upośledzonej matematycznie dziewczynki” tkwi głęboko w głowach nie tylko samych dziewczynek, również ich rodziców, a co najgorsze, w głowach ich nauczycieli. Tymczasem dziewczynki przyjmują stosunek do nauki od swoich nauczycielek. Jeśli nie lubią one przedmiotów ścisłych to swoją niechęć przekazują uczniom w sposób niewerbalny. Powszechne jest przecież przekonanie, że przedmioty ścisłe to „niekobiece” dziedziny wiedzy, dlatego na lekcjach matematyki częściej do odpowiedzi proszeni są chłopcy, a na lekcjach fizyki głównie oni wybierani są do pomocy w prezentacji doświadczeń. Z badań Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej wynika, że obniżenie zdolności matematycznych u dziewczynek obserwuje się w okresie dojrzewania, gdy zaczynają definiować swoją tożsamość płciową. Jak pisze Olga Woźniak „dziewczynkom często przestaje wtedy zależeć na osiąganiu wyników w tej dziedzinie. Uważają, że to «niekobiece»” (Woźniak 2014, s. 33).

Zabawki w społeczeństwie konsumpcyjnym

Wszystkie opisane wcześniej zjawiska – jak w soczewce – skupiają się w miesięczniku „Księżniczka”, czasopiśmie dla przedszkolaków, które ukazuje się każdego miesiąca w wydawnictwie Egmont¹⁸.

Twórcy pisma przyjęli pewien model odbiorcy i adresują „Księżniczkę” do takiej modelowej czytelniczki. W pewien sposób zaspakajają potrzeby małych odbiorczyń (bądź raczej ich rodziców, cioć czy babć), ale także, a może nawet przede wszystkim, takie potrzeby kształtują. Tworzą stereotyp bohaterki, który czytelniczki winny naśladować. Na łamach pisma ma miejsce swoista indoktrynacja, w wyniku której dziewczynki powinny wyrosnąć na stuprocentowe, nowoczesne kobiety, dla których wartością najwyższą i najbardziej pożądaną („hiperwartością”), a może nawet jedyną, będzie wygląd. Na kreowanie takiego ideału nakierowana jest cała strategia pisma, podporządkowane są mu wszystkie jego składniki: teksty, zdjęcia, gry, robótki ręczne, dołączane do kolejnych numerów prezenty. Analizowane czasopismo podejmuje działania utrwalające stereotypową wizję kobiety: istoty infantylnej, zainteresowanej wyłącznie własnym wyglądem, zabawą, modą, kosmetykami i dbającą tylko o to, aby zrobić wrażenie na innych.

Dziewczynka od najmłodszych lat dowiaduje się, że kobieta powinna być przede wszystkim piękna, powinna się podobać, a najważniejszym obszarem jej aktywności powinno być dbanie o wygląd. „W reklamie masowej i kulturze popularnej (...) wyidealizowane ciała tworzą hiperrealny świat, gdzie olśniewające wizerunki ukazują ciało o doskonałych kształtach, nieskrępowane niczym i obdarzone nieograniczoną energią. Granicą nie jest niebo, lecz możliwości grafiki komputerowej” (Rogers 2003, s. 182). Przy pomocy komputerowych programów do obrabiania zdjęć, fotograf może dowolnie przekształcać ciało człowieka znajdującego się na zdjęciu np. wydłużać nogi, zmniejszać stopy, modelować rysy twarzy, wyszczuplać talię itp. W efekcie, prezentowane jest na zdjęciu idealne ciało, które w realnym świecie nie istnieje. Nawet jeśli człowiek ma tego świadomość, to jednak „bombardowanie” go

¹⁸ Grupa medialna Egmont, wydawca pisma, na stronie internetowej podaje, że „Księżniczka” jest miesięcznikiem dla dziewczynek w wieku przedszkolnym. Znaleźć w nim można historyjki z obrazkami, gry, plakaty, kolorowanki i propozycje robótek ręcznych – a wszystko prezentowane jest przez księżniczki z bajek i filmów Walta Disneya. Dokładne informacje o piśmie znaleźć można na stronie internetowej: www.egmont.pl. Analizie poddano 18 numerów czasopisma „Księżniczka”, które ukazały się w 2008 i w 2014 roku. Nie udało się odnaleźć żadnych istotnych różnic między tymi rocznikami ani pod względem tematyczno-treściowym, ani w zakresie graficzno-redakcyjnym. Upływ czasu nie ma tutaj – wydaje się – żadnego znaczenia.

wizerunkami idealnych sylwetek, powoduje, że przyjmuje takie „idealne” ciało za normę, a następnie przez pryzmat takiej normy ocenia siebie i innych.

Przedszkolaki „bombardowane” są takimi obrazami przy okazji bardzo szlachetnych zadań polegających na samodzielnym wykonywaniu różnych przedmiotów. W numerze 12 z roku 2014 znaleźć można zadanie wykonania „sukni jak marzenie: „wyczaruj strój Królowy Śnieżki. To bardzo proste! 1. Włóż białą koszulkę bez rękawów, a następnie owiń się żółtym materiałem, tak aby powstała spódnica. 2. Owiń talię niebieskim materiałem, końce zwiąż z tyłu na kokardę. 3. Ramiona owiń czerwonym materiałem. Końce zwiąż z przodu. We włosach zawiąż czerwoną wstążkę. Gotowe!” (s. 20-21). Zapewne dla ułatwienia wykonania zadania, każdy krok zilustrowany jest na fotografii. Modelką, prezentującą etapy wyczarowywania sukni jak marzenie jest bardzo ładna, kilkuletnia dziewczynka.

Czytelniczki-przedszkolaki są zachęcane do samodzielnego wykonywania różnych przedmiotów. Większość propozycji dotyczy atrakcyjnych dodatków do stroju. W numerze 7 z roku 2008 znaleźć można radę jak wykonać diadem na każdą okazję (s. 14), numer 8 zawiera instrukcję wykonania szarfy *Mulan*, która zapewni wygląd prawdziwej indiańskiej księżniczki (s. 21), a numer 12 uczy jak zrobić broszkę pasującą do każdego stroju (s. 10). W roku 2014 w numerze 10 czytelniczki otrzymały instrukcję wykonania korony księżniczki, „wyczaruj tę piękną koronę – w sam raz dla księżniczki. 1. Narysuj i wytnij kształt korony na różowym brystolu. 2. Udekoruj koronę sztucznym futerkiem, brokatem i klejnocikami. 3. Zwiń koronę i sklej taśmą klejącą. Teraz już możesz ją włożyć” (s. 26-27).

Wszelkie porady dotyczące „bycia prawdziwą księżniczką” to nic innego jak swoista indoktrynacja, której celem jest ukształtowanie prawdziwej kobiety, dla której podstawową formą aktywności jest troska o wygląd zewnętrzny, strój i akceptację mężczyzn. W czasopiśmie znaleźć można wiele przykładów świadczących o tym, że autorzy redukuja tożsamość kobiety do jej ciała. Wyraźnie widać, że już od wczesnego dzieciństwa płeć kobiety konstruowana jest poprzez jej wygląd, a ciało staje się podstawą konstruowania tożsamości. Kobieta powinna być przede wszystkim piękna i powinna się podobać mężczyznom, a to jest gwarancją życiowych sukcesów. Taki morał płynie na przykład z obrazkowej historyjki opowiedzianej w numerze 12 z 2014 roku. Dziewczynki dowiadują się, że wystarczyło, że książę Filip ujrzał piękną wróżkę Aurorę i zauroczony jej wyglądem obdarzył głębokim uczuciem.

Poza tym od roku 2003 nieustannie trwa konkurs na Księżniczkę Miesiąca. W konkursie zwycięża dziewczynka, która zdaniem redakcji, najbardziej przypomina księżniczkę. Wobec tego dziewczynki wysyłają swoje zdjęcia, na

których są przebrane w strój księżniczki, mają odpowiednią fryzurę i makijaż (!!!). Nagrodzona przez redakcję czytelniczka, której zdjęcie jest opublikowane na łamach pisma, niewątpliwie wyróżnia się na tle innych, czyli dobrze funkcjonuje we współczesnej kulturze. Słowom uznania towarzyszy atrakcyjna lalka, którą dziewczynka otrzymuje od redakcji.

Innym zabiegiem redakcji „wiązącym” małe czytelniczki z bohaterkami czasopisma jest tekst umieszczany w każdym numerze na trzeciej stronie: „Dawno, dawno temu, w baśniowym królestwie mieszkały piękne księżniczki. Ten zaczarowany magazyn należy do mnie. Jestem Księżniczka... (napisz swoje imię w zaczarowanym pyłku)”. Dalej dziewczynki znajdują informacje o tym, jakie wskazówki dla księżniczki zamieszczone zostały w aktualnym numerze pisma i dlaczego warto go mieć. Redaktorzy pisma przekonują: „ten magazyn jest pełen wspaniałych historii i zagadek. Znajdziesz tu wiele obrazków do pokolorowania, tekstów do przeczytania, elementów do odszukania i strojów do wyczarowania. Naszykuj flamastry lub kredki i przenieś się do świata księżniczek Disneya! A teraz przewróć stronę i rozpocznij swoją baśniową przygodę...” (np.: nr 11/2014, s. 3).

Już sama tematyka historyjek i konkursów publikowanych w magazynie dla przedszkolaków, czyli dzieci w wieku 3-6 lat, budzi zdziwienie, zaniepokojenie, a nawet niesmak. Świat przedstawiony w czasopiśmie dla przedszkolaków nie jest w rzeczywistości światem dzieci tylko światem ludzi dorosłych. Oto kilka przykładów:

„Jaki romantyczny moment! Za chwilę książę Filip zbudzi Aurorę pocałunkiem miłości. Narysuj bardzo dużo serduszek, by pokazać, jak wielkie uczucie łączy Aurorę i Filipa” (nr 8/2014, s. 21); „Królewskie wesele. Czy twój ślub będzie przypominał ślub Aurory, Kopciuszka czy Królowny Śnieżki? Dowiesz się, gdy rozwiążesz quiz” (nr 12/2014, s. 11); „Hej, księżniczko! Bella przegląda książkę z baśniami, w której znalazła portrety pięknych księżniczek. Narysuj siebie w ramce w wymarzonej uczesaniu!” (nr 9/2014, s. 27); „Przygotowania do ślubu. W zamku trwają w najlepsze przygotowania do ślubu Kopciuszka i księcia. Zaginął diadem Kopciuszka i wszyscy go szukają. Pomожesz im?” (nr 9/2014, s. 10); „Gdy [książę Filip] ujrzał księżniczkę, sam zaczął śpiewać, a potem poprosił ją do tańca. Poczuli się jak we śnie i jeszcze zanim poznali swoje imiona, połączyło ich głębokie uczucie” (nr 12/2014, s. 7); „Książę czym prędzej podążył do komnaty śpiącej Aurory. Ukłąkł przy jej łóżu i delikatnie pocałował ją w usta” (nr 12/2014, s. 25).

Również kolorowanki, przygotowane przez redakcję w celu rozwijania zdolności manualnych czytelniczek, poruszają treści, wydaje się, obce przedszkolakom. „Arielka ma na sobie nową suknię balową. Przed nią cudow-

ny wieczór z księciem Erykiem! Pokoloruj syrenkę, najpiękniej jak potrafisz!” (nr 8/2014, s. 9); „Kopciuszek ma na sobie nową sukienkę, którą uszyły dla niego myszki. Brakuje mu już tylko pasującej biżuterii! Pokoloruj naszyjnik i kolczyki, tak aby pasowały do sukni księżniczki (nr 9/2014, s. 9); Śnieżka piecze pyszną szarlotkę z myślą o księciu. Policz i pokoloruj soczyste jabłuszka w koszyku” (nr 10/2014, s. 10); „Moje idealne wesele. Pokoloruj bukiet ślubny Królowy Śnieżki! Postaraj się!” (nr 9/2014, s. 29).

Poza tym do każdego numeru pisma dołączane są prezenty, dzięki którym czytelniczka, zyska bardziej atrakcyjny wygląd. W 2014 roku prezentami były między innymi: pierścionki, bransoletka, szkatułka na biżuterię, szarfa do tańca.

„Interesujące” porady zawarte zostały w 3 numerze pisma z roku 2008. Wynika z nich, że sukces nie jest wynikiem pracy, wysiłku, pokonywania przeszkód, a tylko stosowania się do porad „Księżniczki”. Ponieważ wszystko w życiu jest łatwe, łatwo jest więc także zostać księżniczką-baletnicą. W tym celu należy wykonać następujące kroki: „Przebieranki. Naszykuj sukienkę, która przypomina kostium baletnicy i buciki podobne do baletek. Uczesanie. Zwiąż włosy na czubku głowy i uformuj z nich koczek, taki jak mają baletnice. Muzyka. Zamachaj różdżką, włącz ulubioną piosenkę i zatańcz! Figury baletowe. Przecwicz figury baletowe pokazane na tej stronie, a potem spróbuj wykorzystać je w tańcu. Gdy dobrze przecwiczysz ten układ, możesz wystąpić przed rodzicami lub przyjaciółkami!” (s. 11).

Wnioski

Od ponad dwudziestu lat jesteśmy świadkami głębokich przemian społeczno-cywilizacyjno-kulturowych wywierających wpływ na wszystkie sfery ludzkiego życia, także na stereotypy płciowe, a w konsekwencji i na zabawki. Zabawa popularnym czasopismem „Księżniczka” przyczyni się zapewne do ukształtowania w dziewczynkach przekonania, że najcenniejszą wartością jest wygląd zewnętrzny i od jego atrakcyjności zależy szczęście, sukces i powodzenie w życiu. Na zjawisko to uwagę zwrócili badacze kultury pisząc, że kultura popularna jako źródło wartości niesie szereg zagrożeń. Jednym z nich są obecne w kulturze popularnej aksjologiczne złudzenia. Pojęcie to rekonstruuje w oparciu o poglądy Maxa Schelera (1977), który określa nim pomyłki w sferze wartościowania, złudzenia dotyczące tego, co jest wartością i jaka jest hierarchia wartości. Istota złudzenia polega na tym, że uznaje się za wartość coś, co jakością aksjologiczną nie jest lub też, że nie dostrzega się pewnych wartości. Skrajną postacią zakłóceń w tym zakresie świadomości

aksjologicznej jest ślepotą na wartości, którą można porównać do daltonizmu. W kulturze współczesnej, odwróceniu uległa tradycyjna hierarchia wartości, a wszelkie wartości duchowe traktowane są instrumentalnie. Na szczycie tego nowego systemu wartości znajdują się wartości konsumpcyjne, hedonistyczne i witalne. W związku z tym, że aktywność czytelniczek czasopisma ograniczona zostaje do troski o urodę, zaniedbywany jest rozwój intelektualny i moralny, ograniczane są horyzonty i aspiracje życiowe rozwijającej się jednostki. Jeśli szczytem ambicji dziewczynki jest zdobycie tytułu Księżniczki Miesiąca lub zorganizowanie wspaniałego wesela po to, by wyjść za mąż – to jest to już problem, który za Lechem Witkowskim (2000, s. 137) można nazwać „anoreksją kulturową”, czyli zanikiem – pod wpływem kultury masowej – zapotrzebowania na znaczenia. Oparcie współczesnej kultury popularnej na aksjologicznych złudzeniach jest zjawiskiem niezwykle niebezpiecznym, prowadzi bowiem do atrofii kulturowej (Witkowski 2000, s. 237) rozumianej jako stopniowe zanikanie w świecie kultury wartości wysokich.

Justyna Dobrołowicz

Magazine „Księżniczka” (Princess) as a toy of postculture

The main topic of this article is an analysis of the popular monthly magazine for preschoolers „Księżniczka” (Princess). The young reader of this magazine reads about heroes popular thanks to Disney’s tales and films. This analysis shows which toys are popular among young girls and what can be consequence of this game. Moreover the author of this article maps out the model of woman and femininity and accepted patterns and values which we can find in the periodical „Księżniczka” (Princess). This magazine is a part of popular culture addressed to children. The analysis of a content of this magazine lets us observe all negative properties of this culture, for example the cultural anorexia and the cultural atrophy.

BIBLIOGRAFIA:

- Agacinski Sylviane, *Polityka płci*, tłum. Maciej Falski, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Bourdieu Pierre, *Męska dominacja*, tłum. Lucyna Kopciewicz, „Oficyna Naukowa”, Warszawa 2004.

Gromkowska Agnieszka, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002.

Kossobudzka Margit, *Nauka według kobiet*, „Gazeta Wyborcza”, nr 71, 2015, s. 11.

Mead Margaret, *Trzy studia. Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*, tłum. Ewa Życieńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

Melosik Zbyszko, *Tożsamość, ciało i władza*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań-Toruń 1996.

Moir Anne, Jessel David, *Płeć mózgu: o prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, tłum. Nina Kancewicz-Hoffman, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.

Prus Bolesław, *Kroniki*, tom 12, oprac. Zygmunt Szweykowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1962.

Rogers Mary F., *Barbie jako ikona kultury*, tłum. Ewa Klekot, Wydawnictwo „Muza”, Warszawa 2003.

Renzetti Claire M., Curran Daniel J., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, tłum. Agnieszka Gromkowska-Melosik, PWN, Warszawa 2005.

Scheler Max, *Resentyment a moralność*, tłum. Jan Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1977.

Witkowski Lech, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

Woźniak Olga, *Ścisłe panny*, „Gazeta Wyborcza”, nr 231, 2014, s. 30-33.

Przedstawienia na kaflach XVIII-wiecznego pieca z dworu prepozyta w Strzelnie jako źródło poznania dawnej kultury i obyczajów ludycznych

Katarzyna Błoch*

Zajmując się poznawaniem dawnej kultury i obyczajów, oprócz źródeł pisanych, badacze często wykorzystują źródła ikonograficzne. Mogą to być obrazy znanych artystów, jak np. Pieter Breugel Starszy, autor m.in. obrazu zatytułowanego *Zabawa ludowa* czy Jan Vermeer – twórca, którego obrazy często wykorzystywane są przez badaczy zajmujących się tzw. kulturą materialną. Z malarzy polskich możemy tu wymienić Józefa Chelmońskiego, Aleksandra Gierymskiego czy Franciszka Kostrzewskiego. Wszyscy wymienieni malarze należą do nurtu malarstwa rodzajowego (vide: Betlejewska, Duran, Kaczorowski, Mikusiński 2010). Innym doskonałym źródłem ikonograficznym są ilustracje w różnego rodzaju źródłach pisanych, jak np.: kroniki, teksty o charakterze religijnym, traktaty, inne źródła rękopiśmienne¹⁹. Jednak

* **Katarzyna Błoch**, magister historii i magister archeologii, doktorantka w Instytucie Archeologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Najważniejsze publikacje: *Formy i funkcje średniowiecznych naczyń ceramicznych z klasztornej krużganka w Trzemesznie (badania archeologiczne w 1989 roku)*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, vol. 33(2013), s. 183-204; *Uzbrojenie ochronne na zamku w Czulchowie w świetle inwentarzy krzyżackich z lat 1377-1438*, [w:] *W panczerze przez wieki. Z dziejów wojskowości polskiej i powszechnej*, red. M. Baranowski, A. Gładysz, A. Niewiński, t. II, Oświęcim 2014, s. 65-77; *Przywracanie pamięci, czyli odkrywanie grobowca Znanieckich w Przecznie koło Torunia*, [w:] *Funeralia Lednickie, Spotkanie 16, Królowie i biskupi, rycerze i chłopci — identyfikacja zmarłych*, red. Wojciech Dzieduszycki, Jacek Wrzesiński, Poznań 2014, s. 375-387; *Higiena w klasztorach w świetle wybranych źródeł pisanych, materialnych i ikonograficznych*, [w:] *Czystość i brud. Higiena nowożytna (XV-XVIII w.)*, red. Walentyna Korpalska, Wojciech Ślusarczyk, Bydgoszcz 2015, s. 39-58.

¹⁹ Można w tym miejscu odwołać się choćby do: znanego antycznego traktatu o architekturze autorstwa Witruwiusza, *De architectura libri decem*; niemniej znanego Kodeksu Baltazara Behema z 1505 roku czy traktatu o medycynie Hieronimus Brunschwig, *Liber pestilentialis de venenis epidemiae*, wyd. Joannes Grüniger, Strasburg 1500. Wszystkie podane przykładowo dzieła są bogato ilustrowane.

nie tylko to, co zostało uwiecznione na płótnie czy na papierze może być źródłem ikonograficznym. Niniejszy artykuł poświęcony jest również źródłom ikonograficznym ale innego rodzaju. Źródłem tym będą kafle piecowe pochodzące ze Strzelna.

W Strzelnie położonym na pograniczu Kujaw i Wielkopolski istniał jeden z najstarszych klasztorów założonych na ziemiach polskich. Był to klasztor żeński sióstr norbertanek, a jego tradycja sięgała XII wieku. Na początku XIX w. uległ on kasacji na mocy decyzji władz pruskich. Do dziś po klasztorze zachowała się rotunda św. Prokopa, kościół pod wezwaniem Św. Trójcy i Najświętszej Marii Panny oraz dwór prepozyta, w którym obecnie mieści się plebania²⁰.

Przedmiotem artykułu jest tytułowy XVIII-wieczny piec kaflowy sytuowany na pierwszym piętrze budynku plebanii, w jej zachodniej części. Jest to piec skrzyniowy zbudowany z kafli płytowych o różnych typach i wariantach. Cała bryła posiada stosunkowo prostą konstrukcję, ale kafle glazurowane na biało posiadają ciekawe malowidła w kolorze niebieskim. W artykule główny nacisk został położony na motywy ornamentacyjne znajdujące się na kaflach.

Piec zbudowano na planie prostokąta (ryc. 1). Jego całkowita wysokość jest równa 2,52 m. Zlokalizowano go w narożniku pomieszczenia, w związku z czym jego cokoł przylega do ścian dwoma bokami, a jego nadstawa jest do dwóch ścian bardzo zbliżona. Takie umiejscowienie uniemożliwia dokładne zbadanie zabytku.

Piec ze Strzelna jest to tzw. piec trzyskrzyniowy. Składa się z cokołu, który jest największą częścią (wymiary: długość 111 cm, szerokość 75 cm i wysokość 79 cm), dwóch skrzyń nadstawy i zwieńczenia, które mogłoby stanowić kolejną formę skrzyni, jednak dużo mniejszą i filigranową (wymiary 89x49x10 cm). Niższa skrzynia nadstawy ma wymiary 95x58x58 cm, a wyższa 88x50x38 cm. Poszczególne skrzynie oddzielone są od siebie gzym-sami o szerokości około 12 cm. Dłuższy bok pieca, a zarazem ściana przednia, zwrócony jest w kierunku północnym. W ścianie tej umieszczony został wlot do paleniska, zamknięty dwuskrzydłowymi drzwiczkami z metalowej kraty o wymiarach 43x70 cm, zdobionej motywami roślinnymi (Berduszek 2001, s. 4).

Omawiany piec zbudowany jest z kafli płytowych. Występują ich różne typy, podtypy, odmiany, klasy i warianty (Dąbrowska 1987, s. 62-73).

²⁰ Na temat historii klasztoru sióstr norbertanek w Strzelnie istnieje bogata literatura, zob. np. Chudziakowa 1990, s. 5-27; Dubikajtis 1990, s. 273-290; Kabaciński 2001; Karczewski 2001; Sikorski 1995, s. 193-210; Sulkowska-Tuszyńska 2006.

Analiza bryły pieca wykazała, że składają się na nią: 67 całe kafle wypełniające, 9 połówek kafli wypełniających, 20 kafli narożnych trójdzielnych, w tym 2 narożne trójdzielne dolne prawe, 4 narożne trójdzielne dolne lewe, 5 narożnych trójdzielnych górnych prawych, 1 narożny trójdzielny górny lewy, 4 narożne trójdzielne środkowe prawe, 2 narożne trójdzielne środkowe lewe, 2 kafle narożne trójdzielne samodzielne; 40 kafli gzymsowych szerokich, 110 kafli gzymsowych wąskich całych i 8 krótszych (łamanych). Biorąc pod uwagę motywy ornamentacyjne, najważniejszą grupą będą kafle wypełniające, których wymiary są równe 19x16x16,5 cm. Komplet kafli znajduje się jedynie od strony północnej i zachodniej. Pozostałe ściany są niekompletne. Ściana południowa zachowana jest najgorzej i w dziewięćdziesięciu procentach zbudowana jest z elementów uzupełniających. Natomiast w ścianie wschodniej ilość oryginalnych elementów można szacować na 20-25 procent (Berduszek 2001, s. 5-6). Ogólnie w całym piecu część kafli, zarówno wypełniających, gzymsowych czy też narożnych jest uszkodzona. W większości przypadków są to spękania, na niektórych zaś kaflach zauważono drobne ubytki. Jednak to nie przeszkadza w analizie motywów ornamentacyjnych. Stan zachowania pieca z XVIII w. można ocenić na bardzo dobry.

Kafle, z których zbudowany jest piec strzelneński, stanowią przykład typowych kafli XVIII-wiecznych, tak zwanego typu toruńskiego (Dąbrowska 1987, s. 57, 134). Kafle te glazurowane na białą i malowane kobaltem mają być pochodzenia holenderskiego (Białłowicz-Krygierowa 1978, s. 387-388). Datację tego pieca można zawęzić do pierwszej połowy XVIII w., ponieważ od początku wieku XVIII do lat 60. tego wieku obserwujemy pojawienie się nowej techniki zdobienia. W tym właśnie okresie zastosowano model zdobienia polegający na malowaniu na białym tle ornamentu barwy niebieskiej, zielonej lub fioletowej (Dąbrowska 1987, s. 136).

Na kaflach wypełniających możemy znaleźć motywy zwierzęce, roślinne, architekturę, wizerunki pojedynczych postaci ludzkich oraz motywy rodzajowe, statki, wiatraki. Przechodząc do omawiania poszczególnych motywów ornamentacyjnych należy podkreślić, że każdy z kafli wypełniających jest inny. Nie ma dwóch jednakowych kafli, nawet jeżeli pozornie przedstawiają ten sam motyw. Kafle gzymsowe szersze zdobione są w ten sam sposób, co kafle wypełniające. Natomiast kafle gzymsowe wąskie zdobione są ornamentem roślinnym przypominającym pnącza. Kafle narożne również zdobione są podobnymi motywami, co kafle wypełniające. Wszystkie malowidła wykonane są barwą niebieską. Cały piec jest więc utrzymany w jednolitym stylu i konwencji kolorystycznej.

Wśród motywów zwierzęcych wyróżniono kolejno: różne „rasy” psów

(ryc. 2), lisa, zająca, wiewiórki (ryc. 3), sarny, kozy, owce, jeża, niedźwiedzia (ryc. 4), byka, jelenia, dzika oraz różnego rodzaju ptaki (w tym: papuga, bocian, czapla, indyk, kogut, kaczka), lew? (ryc. 5). Pośród motywów zwierzęcych można wyróżnić zarówno zwierzęta domowe, jak i dzikie. Wydaje się, że najliczniej w różnych ujęciach występuje pies. Być może z tego względu, że był zwierzęciem najbliższym człowiekowi, a zarazem najbardziej znany. Potwierdzałoby to kulturowo utartą tezę, że „pies to najlepszy przyjaciel człowieka”. Inne zwierzęta są mniej liczne, ale każde jest przedstawione w indywidualny sposób. Rozpoznanie niektórych z nich sprawia trudności, np. biegnący zając podobny jest do biegnącej sarny, pies natomiast do lisa, choć lisa można rozpoznać po charakterystycznym puszystym ogonie. Każdemu ze zwierząt towarzyszy dodatkowy element w postaci orzechów przy wiewiórkach, krzewów przy sarnach i jeleniach, roślin zielnych przy kozach czy też gałązek drzew przy ptakach. Można uznać, że są to ujęcia realistyczne, ukazujące zwierzęta w ich naturalnym otoczeniu. Pozy, w jakich są namalowane również odzwierciedlają stereotypowe wyobrażenia, np. wiewiórki na dwóch łapkach trzymające orzech (ryc. 3), zwinięty w kulkę jeż czy też stojący na dwóch łapach i ryczący niedźwiedź (ryc. 4).

Liczną grupę wśród przedstawień na kaflach stanowią ptaki. Wśród nich możemy wyróżnić ptaki dzikie, które występują również w dzisiejszych czasach na terenie ziem polskich, jak np.: bocian, czapla, kaczka, bażant oraz domowe – indyk, kogut. Ciekawostką jest ptak, który wyglądem przypomina papugę. Nie jest to jednak jedyne egzotyczne zwierzę, które możemy zaobserwować na kaflach strzeleńskiego pieca. Na jednym z kafla wypełniających znajduje się zwierzę z wyraźnie zaznaczoną grzywą i ogonem wyglądającym jak ogon lwa. Prawdopodobnie jest to wyobrażenie tego wielkiego kota (ryc. 5).

Analizując wizerunki zwierząt przedstawionych na kaflach XVIII-wiecznego pieca ze Strzelna, można wysnuć wnioski na temat wiedzy i spostrzegania fauny przez ówczesne społeczeństwo. Kulturowo wykształcone wzorce groźnego niedźwiedzia, biegnącej smukłej sarny czy też łagodnego baranka, doskonale zostały zilustrowane właśnie na omawianych kaflach piecowych. Występowanie zwierząt nie tylko rodzimych, ale także egzotycznych świadczy o świadomości istnienia różnych światów i odmiennych kultur. Być może egzotyczne zwierzęta znane były tylko z opowiadań lub z ilustracji, a może z objazdowego cyrku. Jednak uwiecznienie ich wśród innych lokalnych wizerunków zwierząt, świadczy o tym, że mniej lub bardziej, ale były one znane ówczesnemu społeczeństwu.

Poza elementami roślinnymi, towarzyszącymi zwierzętom, motywy

roślinne stanowią osobną grupę przedstawień na kaflach omawianego pieca. Trudno jednak bliżej określić gatunki tych roślin. Na wąskich gzymsach namalowano rodzaj winorośli. Natomiast na kaflach wypełniających możemy znaleźć karłowate drzewa, skupiska owoców. Oprócz tego w narożnikach każdego kafla wypełniającego znajdują się namalowane owoce, być może są to śliwki. Do tej kategorii motywów można zaliczyć kosze z owocami. Wśród owoców można rozpoznać gruszki, jabłka, śliwki, winogrona.

Przechodząc do kolejnego i chyba najciekawszego motywu z punktu widzenia badacza kultury, należy zaznaczyć, że w większości są to przedstawienia umieszczone na kaflach wypełniających. Mowa tu o wizerunkach postaci ludzkich. Przeważającą część stanowią wizerunki mężczyzn, są one też bardziej urozmaicone. Można podzielić ich na trzy grupy: pierwszą stanowią mężczyźni oddający się przyjemnościom życia, np. idą, jedząc winogrona, piją alkohol z kielichów, palą fajkę (ryc. 6); drugą grupę stanowią ci, którzy posiadają uzbrojenie, w tym szable, strzelby i inną broń białą (ryc. 7); ostatnia grupa to ludzie pracujący, i widzimy tu mężczyznę z cyrklem czy też z przyrządem do mierzenia kątów, tzw. kątownicę (ryc. 8).

Wizerunki kobiet są mniej ciekawe i jest ich zdecydowanie mniej niż postaci męskich. Wszystkie panie ukazane są w pozycji stojącej, ubrane są w długie suknie, jedna z nich trzyma koszyk, a inna została ujęta w chwili śpiewania. Każda z pań ma krótkie włosy zaczesane do góry (ryc. 9). Postaci te mogą być bardzo dobrym źródłem ikonograficznym do badań prowadzonych nad historią ubioru, ale nie tylko.

Przyglądając się poszczególnym kafłom pieca ze Strzelna, można mieć wrażenie, że rozgrywa się na nim wiele scen rodzajowych, bo choć każdy kafel posiada swój oryginalny wizerunek, to niektóre sąsiadujące ze sobą tworzą krótkie historie. Na przykład obok kafla z mężczyzną trzymającym broń palną, umiejscowiony został kafel z uciekającym jeleniem. Na innych, także dwóch sąsiednich, widzimy dwóch mężczyzn zwróconych ku sobie, jakby rozmawiających ze sobą. Podobne relacje można zauważyć wśród zwierząt przedstawionych na kaflach. Inną jeszcze sceną jest kafel z mężczyzną trzymającym kątomierz, który to kafel został umieszczony pomiędzy dwoma kafłami przedstawiającymi architekturę.

Z pozostałych motywów jakie znalazły się na kaflach pieca strzeleńskiego wyróżniono jeszcze architekturę oraz okręty. Odnośnie do architektury można stwierdzić, że są to budynki pełniące różne funkcje. Czasami trudno określić jakie. Natomiast część z nich to np.: wiatraki, młyny czy domy mieszkalne (ryc. 10). Na niektórych można zauważyć konstrukcję szachulcową, czyli tzw. pruski mur. Warto również zwrócić uwagę, że architektura przedsta-

wiana jest z różnych perspektyw, jak w przypadku wiatraka, który ukazany jest zarówno od strony frontu, jak i od tyłu budynku, oczywiście na dwóch różnych kaflach wypełniających.

Malowidła na kaflach nie są zbyt mocno rozbudowane, ale każdemu motywowi głównemu towarzyszą elementy uzupełniające. Są to jak już wyżej wspomniano motywy roślinne i inne elementy krajobrazu – kamienie, ścięte pnie drzew, kałuże, fale morskie. Żagle statków wydęte jakby od wiatru sugerują, że okręty płyną. Wszystko to powoduje, że piec nabiera charakteru dzieła sztuki. Poza funkcją grzewczą miał on zapewne pełnić funkcję estetyczną.

Najbogatszą i najbardziej zróżnicowaną malaturą charakteryzowały się piece gdańskie, elbląskie i toruńskie. Przedstawienia na kaflach tych pieców uwzględniały głębię perspektywiczną prezentowanych scen. Były one jakby uchwycone w ruchu. Natomiast na kaflach z innych terenów namalowane sceny są bardziej statyczne i potraktowane pierwszoplanowo (ibidem; vide: Bielec-Maciejewska Beata 2014). Przykładem typowego pieca gdańskiego może być zabytek znajdujący się w Muzeum Mikołaja Kopernika we Fromborku czy też piece toruńskie znajdujące się w Muzeum Okręgowym w Toruniu (Dąbrowska, Semków, Wojnowska 2010). Sceny rodzajowe na kaflach tego pieca są przestrzenne i wieloplanowe. Przedstawienia na kaflach pieca ze Strzelna są, w porównaniu z powyższymi piecami, uproszczone i mniej rozbudowane. Można zatem poddać w wątpliwość jego pochodzenie. Być może na jego powstanie miał wpływ nurt tzw. ludowej wytwórczości, choć datuje się go dopiero od lat 60. XVIII wieku. Nurt ten miał silne powiązania ze zdobnictwem kafla gdańskich, elbląskich i toruńskich (Dąbrowska 1987, s. 137). Jednak gdyby przyjąć, że piec ze Strzelna powstał pod wpływem nurtu wytwórczości ludowej, należałoby przesunąć datację tego pieca z pierwszej na drugą połowę XVIII wieku. Niemniej jednak motywy ornamentacyjne umieszczone na kaflach pieca ze Strzelna są cennym źródłem ikonograficznym.

Zakończenie

Podsumowując, należy stwierdzić, że zarówno kafle pojedyncze, jak i całe konstrukcje pieców kaflowych, można poddać analizie nie tylko ilościowej czy też jakościowej. Powinno się je badać również pod kątem ikonografii i ornamentyki, ponieważ wówczas uzyskamy pełniejszą wiedzę na temat czasów i twórców tych kafla. Analiza tego rodzaju źródeł ikonograficznych pozwala na poznanie obyczajów, sposobu spędzania wolnego czasu oraz elementów dawnej kultury, czego doskonałym przykładem są właśnie kafle z pieca znajdującego się na plebanii w Strzelnie.

Katarzyna Bloch

**Representations on tiles from 18th century's stove
in provost's court in Strzelno as a source
of learning past culture and ludic customs**

Iconographic sources are very different – they can be famous painters' paintings, drawings from chronicles, prayer books, mosaics and many other. Although one must be aware of a critical approach to many of them, still they are a valuable source of learning the past.

This article is dedicated to one type of iconographic sources. These are representations on the tiles from a stove, which is in the former provost's court in Strzelno. Today this building serves as a presbytery.

In Strzelno located at the border of Kujawy and Wielkopolska regions there was one of the oldest monasteries established on Polish soil. It was a Norbertine Sisters' convent and its tradition dates back to the 12th century. At the beginning of the 19th century order was dissolved by a decision of the Prussian government. Up to this day from the former monastery there remains rotunda of St. Procopius, a church dedicated to St. Trinity and the Virgin Mary and the provost's court, in which, as mentioned, now there's the presbytery. It is the latter building that kept its original tiled stove dating back to the 18th century.

The article deals with the problem of ornamental motifs located on the tiles from Strzelno's stove. There's a general description of this stove's construction, which belongs to the type of box stoves. It is constructed from plate tiles of various types and forms. Glazed white tiles have interesting paintings in blue. The subject of this decoration is an essential part of this article. In the tiles we can see animal, plant, architecture motives and images of human figures in different situations, e. g. during the hunt. Now it should be emphasized that each of the tiles is different. No two tiles are similar, even if they seemingly represent the same theme. The article discusses the different types of motives one by one. Attention was also drawn to the dating of the stove.

Representations on the tile stove, and not only that one from Strzelno, are an interesting source of knowledge of the culture and at the same time of forms of games that existed in the past. Tile stoves are currently the relics of the past, but the cultural content they contain in the form of decorative motives on the tiles is also valid nowadays.

BIBLIOGRAFIA:

Berduszek Marcin, *Piec kaflowy z XVIII wieku z plebanii przy kościele pw. Św. Trójcy w Strzelnie*, maszynopis pracy dostępny w Zakładzie Archeologii Architektury Instytutu Archeologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2001.

Betlejewska Agnieszka, Duran Katarzyna, Kaczorowski Bartłomiej, *100 najsłynniejszych obrazów świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Białłowicz-Krygierowa Zofia, *Zabytki Mogilna, Trzemeszna, Strzelna i okolic od gotyku po barok*, [w:] *Studia z dziejów ziemi mogileńskiej*, red. Czesław Łuczak, Wyd. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1978.

Bielec-Maciejewska Beata, *Kafle i piece kaflowe z Torunia (XIV-XIX wiek)*, maszynopis pracy doktorskiej dostępny w Zakładzie Archeologii Architektury Instytutu Archeologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2014.

Chudziakowa Jadwiga, *Zespół architektury romańskiej w Strzelnie w świetle najnowszych badań*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Archeologia 13, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1990, s. 5-27.

Dąbrowska Maria, Jagoda Semków, Weronika Wojnowska, *Piece kaflowe w zbiorach muzealnych w Polsce*, Frombork 2010.

Dąbrowska Maria, *Kafle i piece kaflowe w Polsce do końca XVIII wieku*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987, s. 62-73.

Dubikajtis Jolanta, *Zabudowa klasztoru norbertanek w Strzelnie w świetle inwentaryzacji Augusta W. Dornsteina z lat 1803-1804*, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej”, r. 38, 1990, z. 3-4, s. 273-290.

Kabaciński Ryszard, *Historia miasta Strzelna (przełom XIV/XV wieku – 1773 r.)*, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001.

Karczewski Dariusz, *Dzieje klasztoru norbertanek w Strzelnie do początku XVI wieku*, Zakład Poligraficzno-Wydawniczy POZKAL, Inowrocław 2001.

Sikorski Czesław, *O fundacji klasztoru norbertanek w Strzelnie*, Archaeologia Historica Polona, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1995, s. 193-210.

Sulkowska-Tuszyńska Krystyna, *Klasztor norbertanek w Strzelnie (XII-XVI wiek). Sacrum i profanum*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.



Ryc. 1. Strzelno, woj. kujawsko-pomorskie, piec kaflowy na plebanii przy kościele pw. Św. Trójcy (fot. K. Sulkowska-Tuszyńska).



Ryc. 2. Strzelno, woj. kujawsko-pomorskie, przykłady kafli piecowych z wyobrażeniem psa (fot. K. Sulkowska-Tuszyńska).



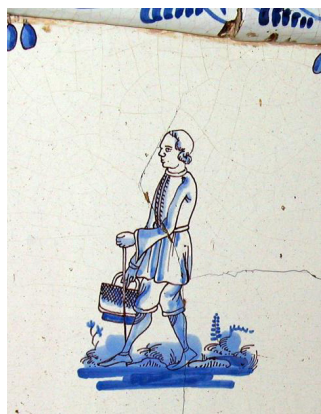
Ryc. 3. Strzelno, woj. kujawsko-pomorskie, przykłady kafli piecowych z wyobrażeniem wiewiórki (fot. K. Sulkowska-Tuszyńska).



Ryc. 4. Strzelno, woj. kujawsko-pomorskie, kafel wypełniający z wyobrażeniem niedźwiedzia (fot. K. Sulkowska-Tuszyńska).



Ryc. 5. Strzelno, woj. kujawsko-pomorskie, kafel wypełniający z wyobrażeniem lwa (?) (fot. K. Sulkowska-Tuszyńska).



Ryc. 6. Strzelno, woj. kujawsko-pomorskie, przykłady wypełniających kafli piecowych z wyobrażeniami mężczyzn w czasie odpoczynku (fot. K. Sulkowska-Tuszyńska).



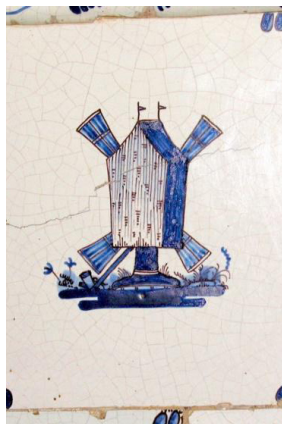
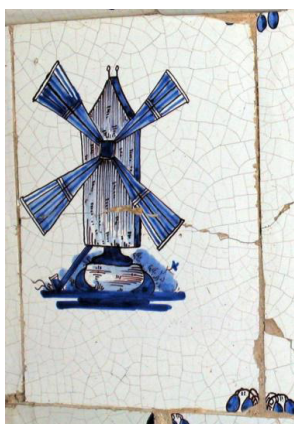
Ryc. 7. Strzelno, woj. kujawsko-pomorskie, przykłady kafli piecowych z wyobrażeniem mężczyzn z bronią (fot. K. Sulkowska-Tuszyńska).



Ryc. 8. Strzelno, woj. kujawsko-pomorskie, przykłady wypełniających kafli piecowych z wyobrażeniami mężczyzn z przyrządami mierniczymi (fot. K. Sulkowska-Tuszyńska).



Ryc. 9. Strzelno, woj. kujawsko-pomorskie, przykład dwóch sąsiednich kafli wypełniających z wyobrażeniami kobiet (fot. K. Sulkowska-Tuszyńska).



Ryc. 10. Strzelno, woj. kujawsko-pomorskie, przykłady kafli piecowych z wyobrażeniami architektury (fot. K. Sulkowska-Tuszyńska).

Zabawa i sport w brytyjskim i amerykańskim malarstwie (wiek XVIII-XX) – wybrane aspekty

*Michał Mazurkiewicz**

Sport to coś więcej niż zwykła, niewiele znacząca rozrywka. Przenika on różne sfery naszego życia, rodzi pasję, buduje narodowe tożsamości. W niektórych społecznościach jest wręcz czymś na kształt religii (jak futbol w Brazylii). Sport pełen jest zjawisk zasługujących na pogłębioną analizę, takich jak gotowość do poświęceń, patriotyzm, nacjonalizm i wiele innych. Estetyka sportu jest kolejną intrygującą kwestią.

Sport i sztuka nie są całkowicie różnymi światami; mają one pewne wspólne pola. Przez wieki, liczni artyści czerpali inspiracje z zabawy i sportu. A zatem, nie jest niczym zaskakującym, iż tak wiele gier zaznaczyło swą obecność w rozmaitych formach sztuki, co wyraźnie widać w historii malarstwa, także brytyjskiego i amerykańskiego.

Malarstwo brytyjskie

Historia malarstwa brytyjskiego jest nierozzerwalnie związana z szeroko pojętymi tradycjami europejskich sztuk wizualnych. Brytyjscy monarchowie zlecali portrety wybranym zagranicznym artystom, spośród których Hans Holbein (w XVI wieku) i Sir Anthony Van Dyck (w XVII wieku) wydają się

* **Michał Mazurkiewicz**, doktor, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. Główne zainteresowania obejmują: kulturę amerykańską, brytyjską i polską, a szczególnie sport i religię. W wielu publikacjach analizuje aspekty historyczne i socjologiczne sportu. Do najważniejszych należy książka: *Baseball i piłka nożna w amerykańskiej i polskiej kulturze jako przykład współczesnego mitu i rytuału*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2014.

być najwybitniejszymi (*British...*). Czołowi osiemnastowieczni portreciści to Thomas Gainsborough and Sir Joshua Reynolds. Jeśli chodzi o Gainsborough, był on także jednym z ojców założycieli osiemnastowiecznej brytyjskiej szkoły krajobrazu. W XVIII i XIX wieku kwitło malarstwo pejzażowe za sprawą takich mistrzów, jak as John Constable i William Turner. Druga połowa dziewiętnastego wieku zdominowana była przez prerafaelitów, których słynnymi reprezentantami byli na przykład Dante Gabriel Rossetti i John Everett Millais. Bardziej współcześni brytyjscy malarze to między innymi tacy twórcy jak: Walter Richard Sickert, Wyndham Lewis, Paul Nash, i urodzony w Irlandii, Francis Bacon.

Jeśli chodzi o zabawę i sport w malarstwie, twórczość artystyczna Brytyjczyków niezaprzeczalnie robi wrażenie. Ten typ sztuki (bynajmniej nie niszowy) odegrał ważną rolę w szeroko rozumianej brytyjskiej kulturze. Wyścigi konne, boks, futbol, golf, łucznictwo, żeglarstwo, krykiet, szkockie sporty ludowe wypełniające programy Highland games (igrzysk góralskich), jak również wiele innych dyscyplin, inspirowało wcale nie małe grono brytyjskich malarzy i rysowników. Przeanalizujmy niektóre prace dwóch spośród nich.

George Stubbs – konie i sporty konne

Już wczesny okres brytyjskich wyścigów konnych nie pozostał bez echa w świecie sztuki. George Stubbs (1724-1806) uchwycił piękno, grację i inteligencję tych zwierząt w swych licznych obrazach i rysunkach. To, że jego ulubionym tematem pozostawał koń (także podczas wyścigów) pozwala zakwalifikować go jako malarza sportowego. Dokonania Stubbsa pozwalają umieszczać go na równi z największymi europejskimi artystami, choć docenienie jego mistrzostwa nie nastąpiło od razu.

Jak stwierdza Marco Grassi,

„Stubbs był niezmiennie kojarzony z końskimi ‘portretami.’ To z pewnością przyczyniło się znacznie do tego, iż pozostawał nierozpoznawany, będąc niejako w cieniu, nawet za życia. Powody takiego stanu rzeczy, do czasów obecnych, pozostają niejasne, szczególnie w świetle znaczącego sukcesu, który Stubbs odniósł...” (Grassi 2007, s. 63)²¹.

Paul Bonaventura podkreśla jego współczesny status:

²¹ To i wszystkie dalsze tłumaczenia – Michał Mazurkiewicz.

„Obecnie Stubbs jest uznawany za jednego z najbardziej oryginalnych artystów osiemnastego wieku. Jego osobliwa zdolność przekładania badań nad przyrodą na niezwykle zrównoważone kompozycje wyróżnia go spośród innych malarzy zwierząt” (Bonaventura 2008, s. 3).

Warto pamiętać, iż wyścigi konne były formą zwyczaju, który zajmował wysoką pozycję w hierarchii międzynarodowych elit. Ich rozwój i w konsekwencji arystokratyczny patronat, zaowocował rozkwitem malarstwa o tematyce konnej. Poprzez owe obrazy właściciele stadnin dokumentowali sukcesy swych rumaków. Wiszące na ścianach portrety koni w trakcie wyścigów lub po prostu z właścicielami w tle, stały się elementem budowania zawodowego i towarzyskiego prestiżu. W konsekwencji, całe pokolenia artystów nie mogły narzekać na brak pracy. Byli to na przykład: Joseph Crawhall, Alfred Munnings i Lionel Edwards (Lipoński 2005, s. 576).

Oto jak Grassi opisuje sytuację w osiemnastowiecznej Brytanii:

„Wszystko, co obecnie kojarzymy z życiem na brytyjskiej wsi – poгон za wyszukaną sztuką, która zaowocowała budowaniem wielkich bibliotek, kolekcji i ogrodów wraz ze szlacheckimi zabawami terenowymi, które koncentrowały się wokół polowań, gonitw i wyścigów – wszystko to przeżywało swój najbardziej intensywny rozkwit w drugiej połowie osiemnastego wieku i zaczęło uosabiać ideał arystokratycznego życia. Silnie związane z owym ideałem były sporty konne. Prywatnie organizowane zawody, nadzór i dokumentacja koni rasowych, trening i ujeżdżanie, wszystko to intensywnie rozwijano” (Grassi 2007, s. 63-64).

Wracając do Stubbsa, malował on konie, będące częścią jego wiejskich scenek, z widoczną pewnością siebie i zrozumieniem tematu. Można powiedzieć, iż „wykorzystywał materię farby, by osiągnąć unikalnie żywe obrazy świata naturalnego” (Bonaventura, s. 3). Możemy to zaobserwować w takich obrazach jak: *Bay Malton with John Singleton Up, Mares and Foals in a River Landscape, Whistlejacket* i wielu innych. Malarstwo o tematyce konnej było też bardzo popularne w innych krajach, na przykład we Francji (impresjoniści jak Manet, Monet, Renoir).

John Hoppner – portret boksera

John Hoppner (1758-1810) był angielskim portrecistą, słynącym jako doskonały kolorysta, którego pociągnięcia posiadały jakoś tchnącą przestrzenią

i wolnością. Hoppner zainteresował się wpierw krajobrazem, ale potem zwrócił się ku bardziej lukratywnemu zajęciu malowania portretów. Boks, dobrze znany już w starożytności, odżył w osiemnastowiecznej Anglii, dostarczając rozrywki wszystkim klasom społecznym (*metmuseum.org*). W ostatnich dekadach osiemnastego i pierwszej dekadzie dziewiętnastego wieku ukształtował się i rozwinął portret bokserów. Ukazywał zwykle pięściarza w charakterystycznej postawie, rozpoczynającego walkę z ułożonymi do ciosu pięściami. Portrety bokerskie były zlecane przez mistrzów i właścicieli bokerskich szkół, „podnoszących prestiż swych placówek przez pokazywanie, kogo wychowali...” a także pierwsze kluby (Lipowski 2005, s. 576).

Richard Humphreys, the Boxer został zlecony przez menedżera i promotora owego sportowca w ramach zapowiedzi nadchodzącej walki przeciwko Danielowi Mendozie. Obraz ukazuje walczącego na gołe pięści („bare knuckle fighter”) Humphreysa w defensywnej pozycji, stojącego na darni. Artysta znalazł się na boksie, dzięki czemu udało mu się uzyskać znaczące podobieństwo do oryginału. Inni malarze skupiający swą uwagę na owej dyscyplinie sportowej to: Charles Jean, Thomas Douglas Guest i George Sharples.

Malarstwo amerykańskie

Jeśli chodzi o Stany Zjednoczone, z początku amerykańska sztuka imitowała style europejskie; potem jednakże stawała się coraz bardziej niezależna. Na większą część wczesnej amerykańskiej sztuki – późny osiemnasty i wczesny dziewiętnasty wiek – składają się dzieła o tematyce historycznej, a szczególnie portrety (dobrym przykładem jest John Singleton Copley²²). Następnie, popularność zyskała twórczość przedstawicieli amerykańskiego realizmu. W latach 20. XIX wieku, uformowała się szkoła pejzażu o nazwie *Hudson River School*. Pod koniec dziewiętnastego i na początku dwudziestego wieku, modni stali się impresjoniści wraz ze swym stylem, charakteryzującym się luźnymi pociągnięciami pędzla i żywymi kolorami. Po II wojnie światowej, Nowy Jork – zastępując Paryż – stał się centrum nowoczesnej sztuki. To właśnie tam rodziły się nowe trendy i powstawały dzieła, które stawały się inspiracją dla całego artystycznego świata. Najważniejszymi były prace grupy *The Eight*, realizm Edwarda Hoppera (przedstawiającego amerykańskie miasta), abstrakcyjny ekspresjonizm Jacksona Pollocka, pop-art (przykład: Andy Warhol), jak również miejskie graffiti. Co ważne w kontekście niniejszego artykułu, niektórzy spośród największych amerykańskich malarzy prezentowali

²² Jego słynne dzieła obejmują między innymi: *Paul Revere*, *Boy with a Squirrel*, *Watson and the Shark* or *The Siege and Relief of Gibraltar*.

w swej twórczości artystycznej zabawę i sport, co za chwilę przeanalizujemy.

Winslow Homer – krokiet i sporty wodne

Winslow Homer (1836-1910) był amerykańskim litografem, ilustratorem i malarzem. Z początku był głównie zainteresowany klasycznym malarstwem olejowym; później jednakże osiągnął doskonałe rezultaty w akwarelach. Jego wkład w sztukę amerykańską jest bezdyskusyjny.

Homer to znany pejzażysta, którego dzieła koncentrowały się na rozrywkach czasu wolnego. Co ciekawe, niektóre z nich – na przykład *A Game of Croquet* czy *Croquet Scene* – poświęcone były krokietowi, który był popularnym sportem klas wyższych in America²³. *A Game of Croquet* jest najbardziej impresjonistyczną pracą Homera, zarówno jeśli chodzi o temat (rozrywka młodych ludzi z bogatych rodzin), jak i o osiągnięte efekty świetlne. Jednakże, w przeciwieństwie do Moneta obrazy Homera „...budowane są za pomocą dynamicznego modelunku, a nie koloru. Zgodnie z tradycją amerykańskiego realizmu, partia krokietu odtworzona została z dokładnością sprawozdania sportowego” (Marchetti 2005, s. 86). Warto przy okazji odnotować, iż krokiet pojawił się też w twórczości malarzy w innych krajach. Leon Wyczółkowski (1852-1936), jeden z najlepszych artystów Młodej Polski, specjalizujący się w krajobrazach i sceny z życia wiejskiego, również namalował *Grę w krokieta*²⁴.

Wracając do Homera, należy z pewnością wspomnieć te spośród jego obrazów, które poświęcone są żeglarsztwu. *Breezing Up (A Fair Wind)*, gdzie ojciec i jego trzech synów ukazani są podczas tchnącej życiem żeglarskiej wyprawy, a rześka bryza napęcza grotżagiel i widocznie przechyla łódź, jest jednym z jego najlepszych dzieł. Widać, iż namalowane jest ono z niezwykłą werwą. Homer często malował nadmorskie krajobrazy i scenki przedstawiające ludzi zmagających się z siłami natury. Patrząc na *Breezing Up*, łatwo zauważyć, iż morze stanowiło jego ulubiony temat; nieomal namacalnie czujemy te fale wirujące pod kilem łodzi. Sylwetki trzech chłopców i rybaka wydają się być utworzone z delikatnej materii malarskiej. To jeden z tych dni, gdy wiatr morski daje uczucie przenikliwej świeżości (Beckett 2000, s. 304).

²³ Krokiet – gra rozgrywana na trawie, w której gracze toczą kule przez małe bramki, używając do tego drewnianych młotków. Uważana za anglosaską grę klas wyższych. W celu uzyskania bardziej obszernych informacji zob.: Lipoński 2003, s. 145.

²⁴ Obraz z roku 1895, prezentuje trzy kobiety, odgrywające partię krokietu w letnie popołudnie. Artysta próbował uchwycić ruch, zaznaczając go zwielokrotnieniem zarysów ramion i fałd sukni. Jednoczesne ukazanie różnych faz ruchu miało być wprowadzone w przyszłości przez włoskich futurystów i polskich formistów (Milewska).

Kolejnym interesującym obrazem Homera wartym odnotowania jest ekscytujące *Canoe in the Rapids*, na którym malarz skutecznie uchwycił dramatyczną atmosferę sceny, gdzie kruche kanoe ciskane jest przez wściekły nurt. Przyglądając się mu, można poczuć przyjemność zmieszaną z dreszczem i odczuciem niebezpieczeństwa.

Thomas Cowperthwait Eakins – pływanie, zapasy, wioślarstwo

Thomas Eakins (1844-1916) jest jednym z najsłynniejszych amerykańskich malarzy realistów dziewiętnastego wieku, uważanym za najwybitniejszego wśród nich artystę malarstwa olejnego (Beckett 2000, s. 305). Znany jest także z obrazów ukazujących ruch na świeżym powietrzu, co nie zaskakuje biorąc pod uwagę fakt, iż żywo interesował się różnymi sportami.

W 1884 roku, Eakins rozpoczął współpracę z fotografem Eadwardem Muybridge²⁵ pod patronatem Pennsylvania University i rozpoczął gromadzenie fotograficznej dokumentacji dotyczącej ruchów wykonywanych przez człowieka i zwierzęta. Materiał ów opublikowano w 1887 roku w formie albumu zawierającego ponad 700 zdjęć, ułożonych w sekwencje (Marchetti 2005, s. 90).

Eakins poświęcił całą swą karierę ukazywaniu ludzkiej postaci. Co ważne, to właśnie on w swych dobrze przyjmowanych przez krytykę dziełach, wprowadził element ruchu do amerykańskiego malarstwa. Eakins namalował kilkaset portretów, ale będąc zagorzałym fanem sportu, często wyrażał swój podziw dla sportowców i takich dyscyplin, jak: pływanie (*The Swimming Hole*), zapasy (*Wrestlers*) czy wioślarstwo (*Max Schmitt in a Single Scull*²⁶).

Eakins lubił obserwować zawody sportowe, szczególnie regaty wioślarskie na rzece Schuylkill w Filadelfii. W dekadzie, która nastąpiła po wojnie secesyjnej (1861-1865), wioślarstwo stało się jednym z najbardziej popularnych sportów amerykańskich, przy czym zawody obserwowane przez licznych widzów, były bardzo modne szczególnie na wschodzie Stanów. Jak stwierdza Francesca C. Marchetti, „dzięki realistycznemu ujęciu wody, które przywodzi na myśl świetliste kompozycje Canaletta, obrazy przedstawiające wioślarzy pędzla Eakinsa weszły do historii sztuki” (Marchetti 2005, s. 93).

²⁵ Muybridge (oryg. Edward James Muggeridge) był angielskim fotografem znanym ze swej działalności nakierowanej na ukazywanie ruchu i jednym z pionierów kinematografii.

²⁶ Eakins ukazał swego przyjaciela, Maxa Schmitta, odpoczywającego po zwycięskich zawodach (lub przed rozpoczęciem wyścigu) i samego siebie przepływającego inną łódką w oddali. Schmitt zatrzymuje się z uniesionym wiosłem, pozwalając swojej łódce płynąć i spoglądając na widza przez ramię (Adams 1991, s. 3).

²⁷ Bracia Biglin – James i Bernard jako zawodowi wioślarze byli tematem jedenastu obrazów Thomasa Eakinsa.

*The Biglin Brothers Racing*²⁷ jest kolejnym obrazem Eakinsa przedstawiającym wioślarzy, bardzo impresjonistycznym (Beckett 2000, s. 305). Wydaje się jakby scena trwała dłuższą chwilę. Jest tu ruch, który przebija z różnych faz ułożenia wiosł, jedno z nich tnąc wodę. Oba końce łodzi wychodzą poza krawędzie obrazu, co tworzy poczucie pośpiechu, nagłości, które wzmacnia dziób innej łodzi, wcinający się nagle w pole widzenia. Wioślarstwo – nowy i szybko rozwijający się sport w czasach amerykańskiej industrializacji – okazał się być częstym tematem dla Eakinsa (wziętego wioślarza), który także popularyzował je na swój sposób, poprzez sztukę.

George Bellows – nowojorski boks

George Bellows (1882-1925) to amerykański malarz realista, którego tematyka twórczości obejmowała często rzeczywistość miejską. Powodem była silna fascynacja artysty naturalistycznym krajobrazem Nowego Jorku. Główne tematy jego prac to nie tylko sceny społeczne (malowane z wigorem dzieci czyniące psoty na ulicach lub place budów), ale przede wszystkim, walki bokserskie. Ten pracowity i metodyczny malarz sam był także zdeterminowanym sportowcem. W swych dziełach, chętnie ukazywał niepojętą żywiołowość ludzi sportu (Gołębiowski 2004, s. 281). Należy przy tym odnotować, iż boks był jednym z najbardziej popularnych sportów na początku dwudziestego wieku. Walki w Ameryce były zakazane, ale w niektórych klubach – jak w Tom Sharkey's w Nowym Jorku, odwiedzanym przez Bellowsa – były nielegalnie organizowane (Marchetti 2005, s. 167).

Oto jak Bennett Schiff omawia bokserską ekscytację Bellowsa:

„Bellows, zafascynowany energią, kolorem i zaciekłością sceny, i zżerany przez pragnienie zastosowania geometrycznego ładunku w tym, co malował, rozpoczął tworzenie swoich bokserskich dzieł w 1907 roku. To właśnie z tymi, obecnie ikoniecznymi w amerykańskiej sztuce obrazami, łączy go większość ludzi. Choć są znakomite, przyćmiły jego równie imponujące obrazy o tematyce morskiej, krajobrazy, malarstwo rodzajowe i portrety” (Schiff 1992, s. 63).

W obrazie Bellowsa *Stag at Sharkey's* autorowi udaje się uchwycić knajpiarską atmosferę podziemnych klubów, w których uprawiano boks w Stanach Zjednoczonych. Co do walki, jest wyczerpująca; widzimy napięte mięśnie i splecione ciała; jest pasja, dramaturgia oraz potworna siła. Pięściarze wydają się rzucać widownię na kolana. Ring otoczony jest przez rozszalałych fanów.

Obraz namalowano energicznymi pociągnięciami pędzla. Według Schiffa artysta „...na *Stag at Sharkey's* i na podobnych obrazach, wysoce skutecznie daje widzowi poczuć pot i zapach, krew i wściekłość oraz żywiołowość areny. (...) Pomimo brawurowego użycia pędzla, nie ma żadnej niedbałości jeśli chodzi o jego kompozycje” (ibidem).

Warto wspomnieć, iż w latach 20. boks osiągnął status sportu o wiele bardziej szanowanego. Przed I wojną światową walki cieszące się złą reputacją, częstokroć organizowano potajemnie na prowincji lub w ukrytych zakątkach miast. Podczas wojny, armia wykorzystywała boks jako element treningu, po wojnie zaś oficjalnie zniesiono bariery prawne dotyczące przyznawania nagród. Boks wkroczył na wielkie stadiony i zaczął się cieszyć bezprecedensową popularnością. Stał się modną rozrywką w kręgach amerykańskich celebrytów, wyższych sfer, a nawet tzw. „proper women” (dobrze prowadzących się kobiet) (Rader 1983, s. 187).

Kolejne dzieło Bellowsa, *Dempsey and Firpo* uważane jest przez licznych ekspertów za najwspanialszy amerykański obraz o tematyce sportowej. Dzieło, zainspirowane jest zacieklą walką pomiędzy amerykańską legendą boksu Jackiem Dempsey⁸ a Luisem Angelem Firpo⁹, która odbyła się w roku 1923 (wygrał Dempsey) i często jest przedstawiana jako dwie najbardziej zacięte i brutalne rundy w historii pięściarstwa. W pewnym momencie, Dempsey – na skutek porażającego ciosu zadanego przez Firpo – zostaje wyrzucony poza ring i właśnie ów dramatyczny epizod zainspirował artystę.

Podsumowanie

Podsumowując, jak wykazano w tej krótkiej analizie, sport i sztuka niejednokrotnie tworzą fascynującą mieszankę. Zjednoczone Królestwo i Stany Zjednoczone Ameryki nie stanowią wyjątku w tej materii. Wręcz przeciwnie – w toku historii było wielu brytyjskich i amerykańskich malarzy rozmiłowanych w zabawie, sporcie i ukazujących je w swej twórczości na różne sposoby. Ich znaczący wkład w światowe malarstwo jest niekwestionowany. Artykuł zawiera jedynie skromny wybór twórczości pewnej grupy brytyjskich i amerykańskich artystów, z pewnością częstokroć wybitnych przedstawicieli świata sztuki. Każdy miłośnik sportu i sztuki czy też zwłaszcza jednego i drugiego, zainteresowany zagadnieniami przedstawionymi lub jedynie zasygnalizowanymi w artykule winien z pewnością dokonać dalszej eksploracji tego niezwykle rozległego i frapującego tematu.

Michał Mazurkiewicz

**Play and sport in British and American painting
(18th-20th centuries) – selected aspects**

Play and sport constitute an important source of culture, which manifests itself in many different spheres of our lives. Sport is definitely a phenomenon whose strength of influence is enormous and is also present in art, which one can easily notice in the history of painting. Artists have almost always been attracted to the idea of using the potential that sport has. Sports art demonstrates a full range of emotions: anxiety of competition, joy of winning, pain and bitterness of defeat. The aim of the article is examination of relations between sport (or broader – play, fun) and art by means of taking a look at the artistic output of selected British and American painters. The research required a deepened exploration of certain periods in the history of sport in the United Kingdom and the USA, an overview of artists interested in sport, as well as familiarizing oneself with a large number of publications devoted to this phenomenon. Certainly, the selection of the representatives of the world of art presented in this article had to be limited; nevertheless, it seems obvious that certain painters, like for example Stubbs, Homer or Bellows had to become the subject of analysis. Its results corroborate the role of sport in the culture of Anglo-Saxon countries.

Sport is something more than mere entertainment. It pervades various spheres of our lives, it stirs up passions, builds national identities. In some communities it is almost a kind of religion (like football in Brazil). Sport is full of phenomena worth deeper analysis, such as devotion, patriotism, nationalism, and many more. The aesthetics of sport is another intriguing issue.

Sport and art are not totally different worlds; they have some points in common. Over the centuries, numerous artists have drawn inspiration from play and sport. Therefore, it is not surprising that so many games are present in various art forms, which is clearly visible in the history of painting, also British and American.

BIBLIOGRAFIA:

Adams Henry, *Thomas Eakins: The Troubled Life of an Artist Who Became an Outcast*, „Smithsonian”, Vol. 22, Issue 8, Nov. 1991, s. 52-63. Academic

Search Complete, EBSCOhost (dostęp: 10.03.2015).

Beckett Wendy, *Siostra Wendy, Historia malarstwa. Wędrowki po historii sztuki zachodu/The Story of Painting. The Essential Guide to the History of Western Art*, Arkady, Warszawa 2000.

Bonaventura Paul, *George Stubbs: The Modern Painter of Life* (review of Judy Egerton's book *George Stubbs, Painter: Catalogue Raisonné*), „The Art Book”, Vol. 15, Issue 4, November 1, 2008, s. 3-4. Academic Search Complete, EBSCOhost (dostęp: 10.03.2015).

British Painting, „The National Gallery of Art”, <http://www.nga.gov/content/ngaweb/Collection/paintings/British.html> (dostęp: 10.03.2015).

Dunning Eric, *Sport Matters*, Routledge, London and New York 1999.

Gołębiowski Marek, *Dzieje kultury Stanów Zjednoczonych/The History of American Culture*, PWN, Warszawa 2004.

Grassi Marco, „*George Stubbs: A Celebration*” *The Frick Collection New York. February 21, 2007-May 27, 2007*, „The New Criterion”, April 1, 2007, s. 63-65. Academic Search Complete, EBSCOhost (dostęp: 10.03.2015).

Johnson Paul, *A History of the American People*, Harper Perennial, New York 1999.

Lipoński Wojciech, *Dzieje kultury brytyjskiej/The History of British Culture*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Lipoński Wojciech, *Historia sportu/The History of Sport*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Lipoński Wojciech, *World Sports Encyclopedia*, Oficyna Wydawnicza Atena, Poznań 2003.

Marchetti Francesca Castria, *Malarstwo amerykańskie/American painting*, Arkady, Warszawa 2005.

Milewska Waława, *Leon Wyczółkowski (1852-1936), Gra w krokiet, 1895, opis/Leon Wyczółkowski (1852-1936), A Game of Croquet, 1895, description*, „Muzeum Narodowe w Krakowie/The National Museum in Cracow”, <http://www.imnk.pl/gallerybox.php?dir=SU473> (dostęp: 18.03.2015).

Rader Benjamin G., *American Sports: From the Age of Folk Games to the Age of Spectators*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1983.

Richard Humphreys, *the Boxer*, „The Metropolitan Museum of Art, The Collection Online”, <http://www.metmuseum.org/collection/the-collection-online/search/436691> (dostęp: 10.03.2015).

Schiff Bennett, *The Boy Who Chose the Brush Over Baseball*, „Smithsonian”, Vol. 23, No. 3, 1992, ss. 58-68. Academic Search Complete, EBSCOhost (dostęp: 10.03.2015).

Zirin Dave, *A People's History of Sports in the United States*, The New Press, New York and London 2008.

Zabawki Mistrza Wincentego. Z rozważań średniowiecznego polskiego myśliciela o czasie dzieciństwa

*Agnieszka Teterycz-Puzio**

dkrycie dzieciństwa przypisuje się epokom późniejszym w stosunku do średniowiecza. Philippe Aries wskazywał, że w średniowieczu nie zdawano sobie sprawy z odrębności dziecka, czego przejaw widoczny jest choćby w średniowiecznej sztuce, która dzieci przedstawiała z muskulaturą i o proporcjach dorosłej osoby, tylko o niższym wzroście (vide: Aries 1995, s. 130). Stosowanie podobnego zabiegu możemy obserwować też w kronikach. Jeśli władca, będąc w wieku dziecięcym jest wychwalany przez kronikarzy, to przez przywołanie cech właściwych dorosłym (vide: Teterycz-Puzio 2011, s. 271-272). Za czas wyodrębnienia się okresu dzieciństwa uznaje się XVII wiek (vide: Aries 1995, s. 130, 132), choć Dorota Żołądz-Strzelczyk i Małgorzata Delimata, zajmujące się tym okresem życia człowieka w odniesieniu do ziem polskich wskazały, że jest sporo faktów obrazujących zainteresowanie tematyką dzieciństwa już w średniowieczu. Myśliciele średniowieczni wyodrębniali okres dzieciństwa (vide: Żołądz-Strzelczyk 2002, s. 12, 17-18, 20-21, 266-267; Delimata 2004, s. 215), np. Wincenty z Beauvais i Idzi Rzymianin

* **Agnieszka Teterycz-Puzio**, dr hab. prof. Akademii Pomorskiej w Słupsku, Instytut Historii i Politologii Akademii Pomorskiej, Zakład Historii Średniowiecznej. Zainteresowania badawcze: śledzenie przebiegu procesów politycznych w księstwach piastowskich w okresie rozbitcia dzielnicowego, analiza polityki prowadzonej przez poszczególnych książąt; zagadnienia dotyczące średniowiecznej obyczajowości, mentalności i życia codziennego. Jest autorką licznych artykułów poświęconych powyższej tematyce a także pięciu książek: *Geneza województwa sandomierskiego. Terytorium i miejsce w strukturze państwa polskiego w średniowieczu*, Słupsk 2001; *Na rozstajnych drogach. Mazowsze a Małopolska w latach 1138–1313*, Słupsk 2012; *Henryk Sandomierski. Polski krzyżowiec (1126/1133–18 X 1166)*, Kraków 2015 (wydanie II, pierwsze 2009); *Bolesław Mazowiecki. Na szlakach ku jedności (ok. 1253/58–24 IV 1313)*, Kraków 2015; *Piastowskie księżne regentki. O utrzymanie władzy dla synów (koniec XII - początek XIV w)*, Kraków 2016.

z II połowy XIII wieku radzili dać dzieciom czas na zabawę i rozweselać go przez gry (vide: Delimata 2004, s. 95), a więc zalecali zabawy z dziećmi.

W źródłach średniowiecznych pojawiają się wątki związane z dzieciństwem, zwłaszcza w odniesieniu do dzieciństwa władców i świętych oraz w kontekście cudów świętych w stosunku do chorych dzieci (vide: Teterycz-Puzio 2011, s. 257-276; 2016). Okres dzieciństwa w średniowieczu traktowano jako szczególnie niebezpieczny dla człowieka ze względu na masową umieralność niemowląt i noworodków. Bardzo dużo szczegółowych informacji o chorobach nękających dzieci znajdujemy w żywotach świętych opisujących dokonane przez nich cuda, w stosunku głównie do dzieci mieszczan, chłopów, czasami rycerzy. Rodziły się one już z poważnymi dolegliwościami, np. owrzodzone i niewidome. Dzieci zmagaly się też z wszelkiego rodzaju defektami układu kostnego i nerwowego, epilepsją i paralizem oraz chorobami oczu. Liczne wzmianki dotyczą uzdrowień dzieci uznanych za zmarłe, które miały ożyć za sprawą świętych. Żywoty świętych podają też przypadki zaniedbań wobec dzieci: pozbawione opieki dorosłych wpadały do rzek, były deptane bądź uderzane przez zwierzęta lub uprowadzane, wypadały też opiekunom z rąk.

Dzieciom z rodzin rządzących zagrażali inni pretendenci do tronu, którzy urządzali na nich zamachy. Dla dziecka władcy niebezpieczny był też czas, kiedy umierał jego ojciec. W przypadku śmierci ojca pieczę nad książęcymi dziećmi i rządy w ich imieniu zwykle sprawowała matka bądź najbliżsi krewni (często walczący między sobą o przejęcie opieki). Z średniowiecznych kronik wiemy też, że mali książęta mieli swoich piastunów. Zatem średniowiecze cechuje wyczekiwanie na zakończenie okresu dzieciństwa i wkroczenie dzieci w świat dorosłych.

Skoro w średniowieczu dzieciństwo nie było okresem beztroski, to czy wśród informacji średniowiecznych źródeł, skupiających się głównie na niebezpieczeństwach czyhających na dzieci znajdziemy takie, które mówią o ich zabawach i o używanych przez nich zabawkach? Czy znajdujemy informacje o – jak definiuje się zabawkę – przedmiotach materialnych specjalnie wykonanych do celów zabawowych, zawierających treści materialne właściwe dla danej epoki, kształtujących rozwój fizyczny, psychiczny i emocjonalny? (vide: Kabacińska 2007, s. 43).

Informacje o przedmiotach mogących służyć do zabawy przynoszą wyniki prac archeologów, natomiast przekaz źródeł pisanych w tym temacie jest lakoniczny. Celem artykułu jest zaprezentowanie zabaw i zabawek używanych w średniowieczu na podstawie jedynej kroniki, która poświęciła temu zagadnieniu nieco więcej uwagi – dzieła napisanego przez Mistrza Wincente-

go, o charakterze dydaktyczno-moralizatorskim z dużą ilością przypowieści.

Mistrz Wincenty i jego *Kronika polska*

Należy podkreślić, że tematyka dotycząca zabawek jest marginalna, wręcz unikatowa w źródłach pisanych epoki średniowiecza z ziem polskich. Autorzy źródeł narracyjnych, kronik, roczników i żywotów świętych nie opisują czasu beztroskiego dzieciństwa. Wyróżnia się wśród autorów źródeł narracyjnych powstałych na ziemiach polskich – Mistrz Wincenty zwany Kadłubkiem. Choć obiektywnie oceniając, wzmianek o zabawkach w jego kronice jest dosłownie kilka (zamieszczonych w różnego rodzaju przypowieściach i porównaniach) to są one niezwykle cenne, przez samą rzadkość podejmowania tego tematu w średniowiecznych źródłach. Trzeba podkreślić, że szczególnie wartościowe są przypowieści, porównania i alegorie Mistrza Wincentego, które stanowią skarbnicę wiedzy o codziennym życiu epoki.

Interpretując przekazy źródeł narracyjnych trzeba pamiętać, że powstają one zawsze w pewnej konwencji związanej z ideologią epoki. W średniowieczu, zgodnie z nakazami Kościoła, autorzy źródeł powinni dawać wzorce zachowań i koncentrować się na życiu wiecznym, zatem często pomijali oni wątki dotyczące codzienności, w tym wszelakich zabaw.

Kronika napisana przez Mistrza Wincentego wyróżnia się w literaturze okresu wcześniejszego średniowiecza nie tylko na skalę polską, ale także europejską. Dzieło to zdumiewa ilością zagadnień poruszanych przez kronikarza. Brygida Kurbis określiła kronikę Mistrza Wincentego jako „europejski pomnik umysłowości i uczoności dwunastowiecznego humanisty”, zaś – jak zauważyła – samą kronikę trzeba odczytywać jako „historię wpisaną w teraźniejszość”, w której żył Autor (Kurbis 1996, s. IV). Kronika jest obrazem kultury z przełomu XII i XIII wieku, ale także dokumentem przeszczepienia do Polski najświeższych zdobyczy ówczesnej cywilizacji (vide: Plezia 2001, s. 242).

Kim był wspomniany uczony? Mistrz Wincenty urodził się zapewne w połowie lat 50. XII wieku. Trudny do wyjaśnienia jest przydomek, Kadłubek może pochodzić od imienia ojca lub jego przydomku bądź od nazwy miejscowej (vide: Kurbis 1996, s. VIII). Koleje jego życia nie są w pełni wyjaśnione. W dokumencie opatowskim z 1189 roku wymieniony został jako „*Vincentius magister*” (Piekosiński 1874, nr 4, s. 8). Nie wiemy czy oznaczało ono stanowisko scholastyka czy nauczyciela, czy też był to tytuł naukowy uzyskany na zagranicznych uczelniach. Mistrz uważany jest jednak za osobę wykształconą poza krajowymi szkołami katedralnymi. Zapewne jakiś czas przebywał w Bo-

lonii, tam „spotkał się z uczonym angielskim z Gerwazym z Tiltzbury” (Kürbis 1996, s. XXIII). Jak zauważył Marian Plezia, godny uwagi jest język łaciński, jakim posługiwał się Mistrz Wincenty. Jest to „staranna łacina średniowieczna, wyraźnie kształcona na dobrych autorach, i we frazeologii a zwłaszcza w budowie zdania zbliżona do wzorców klasycznych” (Plezia 2001, s. 237). We wszystkich biografiach Mistrza Wincentego wyczytamy, że był biskupem krakowskim, pierwszym wybranym w wyborach kanonicznych, zaś ostatnie lata życia miał spędzić w klasztorze cystersów w Jędrzejowie, gdzie zmarł 8 marca 1223 roku (vide: Olszewski 1990, s. 151).

Mistrz Wincenty choć pisał kronikę z inspiracji księżęcej, pisanie traktował nie tylko jako pracę, ale też jako rozrywkę intelektualną. Różne są sądy odnośnie czasu jej powstania. Według Mariana Plezi kronika „napisana została w Krakowie, a może i w Sandomierzu, jeszcze zanim jej autor objął biskupstwo krakowskie, w roku 1208”. (Plezia 2001, s. 278), zaś zdaniem Jana Powierskiego pisana była w Jędrzejowie po rezygnacji przez Wincentego z funkcji biskupiej (vide: Powierski 1997, s. 208). Kronikę Mistrza Wincentego charakteryzuje żywy i swobodny język, z elementami ironii i dowcipu, wszechobecna w niej jest kazuistyka. Autor kroniki wykorzystywał często także analogie postaci i sytuacji, wstawiał aluzje i alegorie. Nagminnie pojawiające się przykłady różnych zachowań i wygłaszane przy tej okazji sentencje „miały pouczać, dostarczać racji, czasami i bawić” (Kürbis 1996, s. XCI; Vide: Rutkowska-Płachcińska 1968, s. 123-127; Banaszkiewicz 1999).

Trzeba nadmienić, że Mistrz Wincenty zaskakuje szeroką gamą zagadnień, którą poruszał w swojej *Kronice polskiej*, najczęściej przywołując je w przypowieściach. Świadczą one też o jego wszechstronności i znajomości wielu tematów. Pokazują nam także, jak na świat patrzył Mistrz Wincenty i pośrednio wyjaśniają, dlaczego uczony ten pochylił się nad tak błahą z perspektywy filozofii średniowiecza tematyką jak zabawa i zabawki. Zatem pośrednio dowiadujemy się z kroniki o codziennym życiu, np. o średniowiecznej kuchni, o średniowiecznych smakach, o używaniu przypraw – kronikarz mógł znać imbir (Mistrz Wincenty 1996: prolog, 4, s. 6), także inne przyprawy korzenne (ibidem: IV, 24, s. 261), winogrona, figi (ibidem: II, 1,2, s. 40). Mistrzowi nieobce są także zagadnienia związane z pszczelarstwem (ibidem: III, 18, s. 138; IV, 5, s. 194; IV, 24, s. 258). Często we wszelakich porównaniach i alegoriach pojawiają się wszelkiego gatunku zwierzęta (ibidem: s. 28, 58, 109, 134, 137, 141, 146, 149, 151, 156, 157, 161, 164, 165, 171, 179, 183, 210, 217, 218, 223, 234, 250, 255).

Najpopularniejszym symbolem u Mistrza Wincentego jest latorośl. W kronice dominują przenośnie i sentencje, nawiązujące do latorośli w zakre-

się znacznie szerszym niż w innych kronikach. Liczne sentencje, niezwykle różnorodne, przytoczone w kronice przez Mistrza sugerują też, że Mistrz sporo o hodowli winorośli wiedział, a nawet może sam uprawiał winorośl i znał ten temat od strony praktycznej (vide: Teterycz-Puzio 2012, s. 39-41).

Jacek Hertel podkreślał konieczność pamiętania o wzorze osobowym człowieka średniowiecza i o specyficznych rysach jego osobowości oraz o istniejącym wtedy dualizmie etycznym. Mistrz Wincenty był człowiekiem Kościoła, ale rozmiłowanym w życiu ziemskim, którego wszelkim aspektem przyglądał się z zainteresowaniem. Zapewne dlatego wspominał o tak marnych – z punktu widzenia ideologii epoki – przedmiotach, jak zabawki. Jako czytelników swojego dzieła Mistrz widział „ludzi dojrzałych, o wyrobionym sądzie i smaku” (Plezia 2001, s. 239). Kronikarz dzielił współczesnych sobie ludzi na mniej i bardziej godnych, zatem opisywane zabawy zapewne przypisywał wyższym warstwom społecznym (vide: Hertel 1980, s. 57-68, s. 79).

Dzieciństwo w średniowieczu

Ze względu na zagrożenia, związane zarówno z porodem, jak i chorobami w okresie dziecięcym, w średniowieczu wierzono w pomyślną wróżbę na życie i różne zabiegi magiczne. Dla okresu średniowiecza charakterystyczne było też współistnienie ceremonii chrześcijańskich z praktykami magicznymi pochodzącymi z religii pogańskiej (vide: Delimata 2004, s. 213). Źródła wskazują na pewne etapy życia dziecka, które podkreślane były odprawianymi obrzędami zarówno chrześcijańskimi, jak i pogańskimi, do których należały: chrzest, postrzyżyny i bierzmowanie (vide: Teterycz-Puzio 2011, s. 262-265, s. 267).

Dziecko, zwłaszcza będące potomkiem władców i możnych, pojawia się w kronikach nierzadko w kontekście sposobu kształcenia. Pierwsi Piastowie – często jako zakładnicy – część swojego dzieciństwa przebywali poza Polską, np. na dworze niemieckim i tam też zapewne pobierali nauki. W X i XI wieku dzieci władców zaznajamiano nierzadko z pismem, a także zagadnieniami religijnymi (Mieszko II i jego córka Gertruda oraz Kazimierz Odnowiciel jako dziecko był oddany do klasztoru). Na przełomie XI i XII wieku pojawił się inny wzór kształcenia młodych książąt, bowiem zdecydowanie większy nacisk kładziono już na sztukę rycerską związaną z wychowaniem fizycznym. Jednak pod koniec XI wieku na piastowskim dworze książęcym funkcjonowała szkoła dworska jako instytucja stała (vide: Dowiat 1972, s. 80-86). Sporo wiadomości w kronikach, a zwłaszcza w żywotach, znajdujemy także o kształceniu świętych. Zarówno św. Wojciechowi jak i św. Stanisławowi okres dzieciństwa

upływał na nauce. Święty Wojciech zdobył podstawę średniowiecznego wykształcenia, opanowując siedem sztuk wyzwolonych, a więc potrafił czytać w trzech językach. Nauka świętego Wojciecha miała trwać dziewięć lat (vide: Teterycz-Puzio 2011, s. 272-273).

W kronice Mistrza Wincentego znajdujemy jednak także pośrednio wskazówki, że okres dzieciństwa to czas niebezpieczny, kiedy dziecko jest uzależnione od innych. Mistrz zastanawiał się kto miał przeszkodzić niegodziwej działalności Sieciecha, władca był stary i chorowity, a jego synowie zbyt młodzi: „zgrzybiały wiek żywicielem jest bredni, wątle zaś dziecięctwo we wszystkim jest bezsilne” (Mistrz Wincenty 1996: II, 22, s. 87).

Jest pośrednio i w kronice Mistrza Wincentego widoczne względne podejście do dzieci i dzieciństwa, np. poprzez przekładanie innych wartości nad dziecko. Mistrz, opisując obronę Głogowa i przedstawiając decyzję jego obrońców, którzy zdecydowali się strzelać do machin oblężniczych, do których przywiązano ich dzieci, podał, że „godziwiej jest dbać o wolność niż o dzieci” (ibidem: III, 18, s. 139).

Mistrz Wincenty wskazał cechy przypisywane dzieciom: lekkomyślność, płochość, nierozwagę, opisując debatę, która odbywała się po śmierci Kazimierza Sprawiedliwego i dotyczyła tego, kto ma zostać jego następcą: sędziwy brat Mieszko czy kilkuletni syn Kazimierza – Leszek, zwany później Białym. Jeden z możliwych, popierający Mieszka III powiedział: „dzieciństwem jest, aby roztroptymi rządziła dziecięca nieroztropność, ponieważ mędrzec mówi: Biada krajowi, którego królem jest dziecię” (ibidem: IV, 21, s. 246). Kronikarz użył też sformułowania „niemądre dzieciństwo” w wygłoszonym wtedy przemówieniu Mieszka III Starego, pragnącego zapobiec przekazaniu władzy synom Kazimierza Sprawiedliwego (ibidem: IV, 22, s. 249). Gdy kilka lat później podejmowana była decyzja czy Leszek miał wziąć udział w wyprawie na Halicz, część możliwych uskarżała się na wiek księcia, który był „jeszcze do wojaczki nieodpowiedni. I dlatego lepiej, ażeby na razie w domu oddawał się zabawom niż lekkomyślnie mozolił się niewczesnymi trudami” (ibidem: IV, 24, s. 258).

W średniowieczu obawiano się niebezpieczeństw czyhających na dzieci, ale uważano też, że ze względu na bezbronność – dziecko wymaga szczególnej troski i opieki. Taki pogląd wyraził też Mistrz Wincenty, pisząc o delikatnym i bezradnym dzieciństwie (ibidem: II, 22, s. 87). Dbano zatem o dzieci. Specyficzną formą troski o dzieci było też ich karami, które wynikało z chęci dobrego wychowania dziecka.

Czy zatem widoczna jest w średniowieczu odrębność dziecka objawiająca się istnieniem przedmiotów dla niego przeznaczonych? Przyjmuje się,

że w średniowieczu nie było odrębnych dziecięcych strojów, a ubranie było kopią stroju osób dorosłych. Chłopcy, podobnie jak mężczyźni, nosili tuniki sięgające kolan, dziewczęta, podobnie jak dorosłe kobiety, nosiły długie suknie, choć inaczej niż kobiety zamężne układały włosy, mogły mieć je rozpuszczone oraz ozdobione przepaską. Ubiory dzieci z różnych grup społecznych różniła jakość materiału i staranność wykonania stroju. Także obuwie dziecięce pod względem fasonu było podobne do obuwia dorosłych. Natomiast w świetle badań Małgorzaty Delimaty istniała świadomość odmiennych potrzeb żywieniowych dzieci (vide: Delimata 2004, s. 93-95).

Ciekawą wskazówkę dotyczącą dbałości o rozwój emocjonalny małych dzieci dał Mistrz w odniesieniu do zabaw z niemowlęciem. Co ciekawe, zapewne zabawy z niemowlętami przypominały te dzisiejsze. Było to przytulanie, pieszczenie dzieci, podrzucanie, potrząsanie grzechotką, klaskanie. Takich zachowań możemy domyślać się w postępowaniu Mieszka II po śmierci żony wobec swojego małego dziecka: „ojciec zaś, jak to zwykle bywa, już to wycalowując usteczka chłopca, już to głaszcząc delikatnie piersiątką, często gorącym owiewa je oddechem” (Mistrz Wincenty 1996: II, 14, s. 63). Z kolei Mieszko Stary, w chwili nieporozumień ze swym młodszym bratem Kazimierzem Sprawiedliwym, przypominał mu „z jaką tkliwą czułością oni pielęgowali go w dzieciństwie” (ibidem: IV, 10, s. 206). Są to bardzo ogólne wzmianki, świadczące jednak o pieszczenu i przytulaniu małych dzieci, co stanowiło dla nich rodzaj zabawy, a także było objawem miłości okazywanej przez członków rodziny i symbolizowało dbałość o nie.

Średniowieczne zabawki

Znaleziska archeologiczne potwierdzają istnienie średniowiecznych zabawek. Taką funkcję przypisuje się figurkom, grzechotkom w kształcie jaj, miniaturom broni, naczyń, wózków i łódeczek, choć figurki antropomorficzne i zoomorficzne bywają też interpretowane jako przedmiot pogańskiego kultu. Podobnie jest w przypadku grzechotek, którym przypisuje się rolę apotropeiczną, czyli odpędzającą złe duchy. Funkcje figurek kobiecych, np. w długich fałdowanych szatach próbuje się oceniać po gestach oraz atrybutach, aby stwierdzić czy były przedmiotami kultu, czy zabawy. Miniaturowe naczynia często zaś mogły spełniać zadania pojemników na maści lub wykorzystywane były w obrzędach pogrzebowych.

Zainteresowanie archeologów budzą kunsztownie wykonane figurki jeźdźców z końmi, znalezione na Śląsku, a przystosowane zapewne do osadzenia na kiju. Zdarzało się, że przedmioty z czasem zmieniały funkcje z obiektów

tów kultu na zabawki (vide: Borkowski 1995, s. 99-105). Starą metrykę ma niewątpliwie zabawa „bąkiem”. Drewniane bąki znajdują się wśród odkryć archeologów, np. znaleziono je w Gdańsku w XII-wiecznych warstwach (podobnie dużo odkryć na Pomorzu Zachodnim). W zależności od rejonu kraju, w którym dokonywano odkryć archeologicznych, znajduje się duża ilość zabawek, nawiązujących do zajęć lokalnej ludności. Na przykład na Pomorzu jest dużo znalezisk miniaturowych łódek, bo zabawy były też odzwierciedleniem tego, co dziecku imponowało albo wyrazem chęci naśladownictwa zajęć miejscowej ludności (vide: Unicka-Okuliczowa 1959, s. 133, 138). Do zimowych zabaw mogło należeć jeżdżenie na łyżwach, co sugerują znaleziska łyżew kościanych, drewnianych i od XIII wieku żelaznych (vide: Żołądz-Strzelczyk 2002, s. 16), choć mogły być one podobnie jak sanki przedmiotem transportu. Same znalezione przedmioty dają zatem duże pole interpretacyjne, bo np. czy znaleziona figurka to zabawka, czy przedmiot kultu, czy znalezione łyżwy służyły do zabawy, czy raczej pomagały w pracy zimą?

Trzeba też pamiętać, że zabawa może rozgrywać się wokół przypadkowych przedmiotów, jak patyk, kamień, piasek. Zapewne do zabaw średniowiecznych dzieci należało toczenie obręczy i kręgle (vide: Żołądz-Strzelczyk, Kabacińska 2008, s. 13), huśtano się i biegano, bawiono się także w ciuciubabkę (ibidem, s. 14-15). Wiele gier dziecięcych mogło nie pozostawić śladów materialnych.

Zabawki w dzisiejszym rozumieniu mają nie tylko bawić, ale i uczyć, spełniać funkcje socjalizacyjne i edukacyjne. Czy tak było w średniowieczu? Tak pojmując należałoby uznać, że powinny one przygotowywać do wykonywania określonych funkcji społecznych w życiu dorosłym.

W dziele Mistrza Wincentego zostało wymienionych kilka średniowiecznych zabaw i zabawek. Wprawdzie ilościowo tych informacji nie ma dużo, ale – jak wspomniano – jest to więcej niż w większości źródeł z tego czasu.

Mistrz już w prologu do swojej *Kroniki polskiej* posłużył się metaforą odnoszącą się do zabawek, wskazując cele przyświecające m.in. głównym bohaterom kroniki biskupowi Janowi i arcybiskupowi Mateuszowi, prowadzącymi między sobą dialog, na którym oparta jest konstrukcja dzieła: „Nie mamy bowiem z dziewczeczkami wśród muz swawolić w płasach Diany, lecz stanąć przed trybuną czcigodnego senatu. Nie [mamy dmuchać] w sielskie pieszczalki z bagiennej trzciny, lecz [proszeni jesteśmy], aby złote ojczyzny [opiewać] filary. Nie lalki gliniane, lecz prawdziwe ojców wizerunki każą nam wydobywać z głębi zapomnienia [i] rzeźbić w starożytnej kości słoniowej” (Mistrz Wincenty 1996: prolog, s. 4-5; W oryginalnym łacińskim zapisie czytamy: „non

umbralites palustrum harundines... non puppas fictiles” (Magistri Vincenti 1994: prologus 2, 2, s. 4). W tym fragmencie wymienione zostały „sielskie piszczałki z bagiennej trzciny” i „lalki gliniane”. Nie jest wprost powiedziane, że to atrybuty dzieciństwa, choć możemy się tego domyślać z charakteru tej wypowiedzi, sugerującego błahość takich zachowań i beztroskę. Piszczałki i lalki pojawiają się tu jako atrybuty czasu beztroskiego. Przypuszczalnie piszczałki używane były przez dzieci, choć przypisywano im także magiczne znaczenie (vide: Żołędź-Strzelczyk 2002, s. 181). Lalki w tym okresie wykonywano nie tylko z gliny, ale też z kości, drewna bądź tkaniny lub wełny – lalką stawał się np. kijek owinięty gałgankami (vide: Żołędź-Strzelczyk, Kabciańska 2008, s. 9).

Oprócz wspomnianych wyżej piszczałek i lalek Mistrz Wincenty wymienił też grzechotki, pisząc, że gdy zagładzie uległ ród Pompiliusza (Popiela) Siemowit „wsparty zasługami swoimi, a nie swoich, najpierw zostaje wybrany dowódcą wojska, wreszcie piastuje wysoką godność królewską, którą, jak twierdzą przepowiadano mu niemal od [czasów] jego dziecięcych grzechotek”, czyli od okresu dzieciństwa (Mistrz Wincenty 1996: II, 3, s. 41). Tu już bezspornie czytamy, że dziecięce grzechotki to zabawka, a także w ujęciu Mistrza Wincentego atrybut dzieciństwa. Pojmowanie zabawy jako zajęcia przypisywanego dzieciństwu potwierdzają słowa włożone w usta nałożnicy Pompiliusza, która namawiała go do otrucia krewnych i podszeptowała mu: „nie uważają, że zasługujesz na tytuł króla... Wreszcie i to, że chłopcem jesteś i nie powinienes nic innego czynić, jak bawić się” (Mistrz Wincenty 1996: I, 19, s. 34-35). Ciekawe są te zdania, bo obok wszechobecnych w źródłach informacjach o zagrożeniach czyhających na małego człowieka w kronice Mistrza znajdujemy wyraźne potwierdzenie, że dzieciństwo pojmowano jako czas zabawy.

Jak w każdej epoce chłopcy wzorowali się na czynnościach dorosłych, a że do podstawowych czynności tej epoki należała jazda konna, zatem bawiono się w ten sposób, że naśladowano jazdę konną, używając kijka, np. z głową konia. W tym przypadku można zauważyć socjalizacyjną funkcję takiej zabawy, jaką było przygotowanie chłopców do zajęć rycerskich. O tym także pisał Mistrz Wincenty: „infantium enim est cum infantibus ludere par impar, equitare in harundine longa” (Magistri Vincentii 1994: IV, 22, s. 178), czyli „dzieci zwyczajem jest bawić się z dziećmi w para nie para [parzyste – nieparzyste] i na długiej trzcinie harcować” (Mistrz Wincenty 1996: IV, 22, s. 249). W powyższym fragmencie wymieniona jest także zabawa, gra w parzyste-nieparzyste, może o charakterze rozwijającym intelektualnie dzieci. Polegała ona na zgadywaniu czy w zamkniętej dłoni znajduje się parzysta, czy

nieparzysta liczba przedmiotów – gra w cetno i lichu (vide: Delimata 2004, s. 100).

Kolejna zabawa dziecięca wymieniona przez Mistrza Wincentego to gra w piłkę. „Gdy bowiem Aleksander gwałtownie zapragnął wojny z Dariuszem, ten przysłał mu trzy podarki: piłkę, którą bawią się chłopcy, rzemień, którymi się ich karci i złote monety” (Mistrz Wincenty 1996: II, 13, s. 60). Dalej pisał o tym Mistrz Wincenty, kiedy przytaczał słowa antycznego Dariusza, wypowiedziane z lekceważeniem do Aleksandra, w celu sprowokowania go do wojny: „chłopcem jeszcze jesteś, wracaj do rodziców... skoro jesteś chłopcem, nie należy z tobą walczyć orężem” (Mistrz Wincenty 1996: II, 13, s. 60). Następnie czytamy też: „posyłam Ci piłkę, abyś się bawił, ponieważ jeszcze chłopcem jesteś, rzemień do bicia, ponieważ wymagasz jeszcze karcenia, złote monety ponieważ wiem, że ich potrzebujesz...” (Mistrz Wincenty 1996: II, 13, s. 60). Aleksander miał roztropnie odpowiedzieć, że „krągłość piłki obiecuje [mu] panowanie nad światem” (ibidem: II, 13, s. 60). W powyższym fragmencie znajduje się także informacja o karceniu dzieci i karach cielesnych.

Mistrz Wincenty, podobnie jak inni kronikarze tej epoki, chcąc dać wzorzec władcy, kiedy pisał o jego okresie dzieciństwa, przywoływał cechy właściwe dorosłym, zaprzeczając, że bawił się on w dziecięce zabawy. Przedstawiając zachowania Bolesława Krzywoustego Mistrz Wincenty nawiązywał do obrazu tego władcy danego przez tworzącego około wiek wcześniej obcokrajowca Anonima tzw. Galla (Jasiński 2008: 15-26; Wenta 2011: 193-194), który pisał, że Bolesław Krzywousty nie gonił „za czczymi zabawami, jak to zwykła [czynić] częstokroć swawola książęca, lecz starał się naśladować dzielne i rycerskie czyny” (Anonim tzw. Gall 1989: II, 9, s. 75). Wprawdzie Anonim podał, że „jest zwyczajem chłopców szlacheckiego rodu zabawiać się psami i ptakami” (ibidem: II, 9, s. 75), jednak Bolesława raczej ciągnęło w stronę rycerskiej służby. Bolesław „nie oddawał się próżnemu zbytkowi, jak to zwykli czynić chłopcy w jego wieku” (Anonim tzw. Gall 1989: II, 13, s. 78). Mistrz Wincenty pisał o latach dzieciństwa i młodości Bolesława Krzywoustego w księdze drugiej swej kroniki (Mistrz Wincenty, 1996, II, 22 i n., s. 84 i n.).

Warto wspomnieć, że także osoby uznane za święte, według panującego wzorca, miały gardzić zabawami, co widzimy na przykładzie świętego Wojciecha danym przez Jana Kanapariusza i Brunona z Kwerfurtu. Chłopiec wysłany na nauki unikał tych, którym w głowie było „bezcelowe życie i dziecinne zajęcia” (Jan Kanapariusz 1966, s. 31), choć zdarzyło mu się „z niesfornymi chłopcami” czas tracić na zabawie (Brunon z Kwerfurtu, s. 90-95). Święty Stanisław wysłany na nauki także „unikał zabaw dziecinnych i strzegł

się młodzieńczych swawoli” (Średniowieczne żywoty 1987, s. 113, 255).

Mistrz Wincenty wykorzystywał zabawki w konstruowaniu wypowiedzi jako przenośni. Były one kolejnym elementem świata, dostrzeganym przez tego intelektualistę, o szerokich horyzontach poznawczych, z przełomu XII i XIII wieku. Zabawki stanowiły dla Mistrza Wincentego synonim płochości, ale jednocześnie uznawał je za ważną część życia, która zwracała jego uwagę jako baczного obserwatora ówczesnej rzeczywistości. Cechy, zachowania, zabawy przypisywane dzieciństwu współcześnie, widoczne są także w omawianym źródle, choć kronikarz traktuje temat dzieciństwa marginalnie.

Podsumowanie

Mistrz Wincenty dostrzegał okres dzieciństwa – choć bląhy z punktu widzenia wielkiej polityki i spraw państwowych – jako czas beztroski, czym jego kronika wyróżnia się wśród średniowiecznych przekazów z ziem polskich, właściwie nie wspominających o zabawkach i zabawach. W swej kronice Mistrz pisał o zabawach dotykowych z małym dzieckiem, w wieku niemowlęcym. Zabawką wymienioną przez Mistrza Wincentego, zapewne przypisywaną małym dzieciom były grzechotki traktowane przez kronikarza jako atrybut dzieciństwa. Wymienione przez niego zabawy dziecięce dotyczą raczej rozrywek chłopców i to zwykle tych wywodzących się z rycerskich rodzin, z którymi zapewne najczęściej spotykał się ten częsty bywalec na dworze księcia Kazimierza Sprawiedliwego. Używane przez dzieci zabawki to piłki oraz koniki na kiju. Możliwe, że były to zwykle widywane przez Mistrza Wincentego zabawki chłopięce, skoro stawały się one synonimem czasu beztroskiego w jego kronice. Anonim tzw. Gall, na którego kronice opierał się też Mistrz Wincenty, wspominał o zabawach chłopców z psami i ptakami, zatem czas beztroskiego dzieciństwa upływał dzieciom z możliwych rodzin także na zabawach ze zwierzętami. W znaczeniu zabawek zostały też wymienione przez Mistrza Wincentego piszczałki, przypuszczalnie obecne powszechnie w dziecięcych zabawach. Jedyną zabawką wymienianą w kronice, którą można przypisać średniowiecznym dziewczynkom były lalki gliniane, jeśli te wymienione w przypowieści Mistrza Wincentego uznamy za zabawki. Jest także w kronice wzmianka o zabawie intelektualnej w parzyste – nieparzyste, co jest cenną wiadomością, bo nie ma materialnych śladów takich zabaw, a dowiadujemy się o nich tylko z informacji źródeł narracyjnych, w których jednak często autorzy uznawali gry dziecięce za niewarte wspomnienia. Zatem takich wzmianek jest niewiele.

Mistrzowi Wincentemu znane były przedmioty specjalnie wykonane

dla dzieci w celach zabawowych, a także edukacyjnych. Wprawdzie informacje przez niego podane są skromne, ale zabawki i zabawy przez niego przedstawione pełniły rolę edukacyjną i były charakterystyczne dla tej epoki. Zabawy z psami i ptakami odtwarzały zapewne powszechne w tej epoce polowania, zaś zabawy z kijem, imitującym konia w jakimś stopniu przygotowywały do pełnienia funkcji pełnionych przez rycerza. Zabawy te zarówno rozwijały fizycznie, ale i kształtowały emocjonalnie przyszłych rycerzy i dostojników kościelnych.

Agnieszka Teterycz-Puzio

**Master Wincenty's toys. Considerations on childhood
by the Polish medieval thinker**

In the Middle Ages the period of childhood was regarded as a time full of dangers, the end of which was anxiously awaited. This is probably one of the reasons why the subject matter of toys is raised peripherally in written sources from Polish lands of the Medieval period. One of the more prominent authors of narrative sources originating from Polish lands is Master Wincenty called Kadłubek (ca. 1150-1223). In his chronicle there are a few valuable mentions about toys (featured in parables and comparisons of various kind). Moreover, the Master mentioned sensory plays with a small child at infant age, and rattles, which he treats as the attribute of childhood. The children's plays that he mentioned concern mostly amusement activities pursued by boys from knightly families, with whom Master Wincenty probably met most often while he stayed at the Cracow court of Casimir the Just. Other toys children at that time played with also include balls, stick horses, and pipes. Clay dolls are the toys that little medieval girls can be associated with. His chronicle also mentions an intellectual game of odd and even numbers, which is valuable information, as there are no material traces of such games. Therefore, Master Wincenty was familiar with objects which were made specially for children for entertainment, and also for educational purposes; their aim was to prepare them to perform certain functions in the future (e. g. future knights playing with a stick that imitates a horse). Those games shaped both the physical and emotional development of future knights and church dignitaries. In Master Wincenty's chronicle toys became the synonym of time spent – time „wasted” for trivial activities.

BIBLIOGRAFIA:**Źródła:**

Anonim, tzw. *Gall, Kronika polska*, tłum. Roman Grodecki, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.

Brunon z Kwerfurtu, *Świętego Wojciecha Żywot Drugi*, [w:] *Piśmiennictwo czasów Bolesława Chrobrego*, tłum. Krzysztof Abgarowicz, Warszawa 1966, s. 87-154

Kanapariusz Jan, *Świętego Wojciecha żywot pierwszy*, [w:] *Piśmiennictwo czasów Bolesława Chrobrego*, tłum. Krzysztof Abgarowicz, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1966.

Magistri Vincentii dicta Kadłubek, *Chronica Polonorum*, wyd. Marian Plezia, „Monumenta Poloniae Historica”, Nova series, t. XI, Wydawnictwo i Drukarnia Secesja, Kraków 1994.

Mistrz Wincenty (tzw. Kadłubek), *Kronika polska*, tłum. i oprac. Brygida Kürbis, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1996.

Piekosiński Franciszek (red.), *Kodeks dyplomatyczny katedry krakowskiej św. Wacława*, t. I, Wydawnictwo Akademii Umiejętności w Krakowie, Kraków 1874.

Średniowieczne żywoty i cuda patronów Polski, tłum. Janina Pleziowa, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987.

Opracowania:

Aries Philippe, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995.

Banaszkiewicz Jacek, *Polskie dzieje bajeczne Mistrza Wincentego*, Wydawnictwo Leopoldium, Wrocław 1999.

Borkowski Tomasz, *Gry i zabawy w średniowiecznym mieście na Śląsku. Ślady materialne*, [w:] *Kultura średniowiecznego Śląska i Czech. Miasto*, pod red. Krzysztofa Wachowskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995, s. 99-105.

Delimata Małgorzata, *Dziecko w Polsce średniowiecznej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004.

Dowiat Jerzy, *Kształcenie umysłowe synów książęcych i możnowładczych w Polsce i niektórych krajach sąsiednich w X-XII w.*, [w:] *Polska w świetle. Szkice z dziejów kultury polskiej*, pod red. Jerzego Dowiaty i in., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972, s. 79-90.

Hertel Jacek, *Postawy społeczne Polaka średniowiecznego w świetle kronik Mistrza Wincentego i Wielkopolskiej „Acta Universitatis Nicolai Copernici”*,

Historia XVII, Nauki Humanistyczno-Społeczne, z. 117, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1980, s. 51-80.

Jasiński Tomasz, *O pochodzeniu Galla Anonima*, Avalon, Kraków 2008.

Kabacińska Katarzyna, *Zabawy i zabawki dziecięce w osiemnastowiecznej Polsce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2007.

Kürbis Brygida, *Wstęp*, [w:] *Kronika polska*, przeł. i oprac. Brygida Kürbis, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1996, s. III-CXXXII.

Olszewski Daniel, *Kult bł. Wincentego Kadłubka w Jędrzejowie*, [w:] *Cystersi w Polsce. W 850-lecie fundacji opactwa jędrzejowskiego*, pod red. Daniela Olszewskiego, Wydawnictwo „Jedność” w Kielcach, Kielce 1990, s. 151-166.

Plezia Marian, *Scripta minora. Łacina średniowieczna i Wincenty Kadłubek*, Wydawnictwo Naukowe DWN, Kraków 2001.

Powierski Jan, *Czas napisania kroniki przez Mistrza Wincentego*, „Krzyżowcy, kronikarze, dyplomaci. Gdańskie studia z dziejów średniowiecza”, pod red. Błażeja Śliwińskiego, nr 4, Wydawnictwo Miscellanea, Gdańsk-Koszalin 1997, s. 147-208.

Rutkowska-Płachcińska Anna, *Bajka i polityka. Na marginesie księgi IV Kroniki Wincentego Kadłubka*, „Studia Źródłoznawcze”, t. 13, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1968, s. 123-127.

Teterycz-Puzio Agnieszka, *Dziecko i dzieciństwo w świetle wybranych źródeł narracyjnych (do XIV w.)*, „Studia Gdańskie”, Wydawnictwo Bernardinum, 2011, t. 28, s. 257-276.

Teterycz-Puzio Agnieszka, *Kronikarzy rozkosze stołu: przyjemność – umiar – czy niezbędna potrzeba? Jedzenie w świetle wybranych kronik środkowo-europejskich z XI-XIV w.*, [w:] *Historia naturalna jedzenia. Między antykiem a XIX wiekiem*, pod red. Beaty Możejko przy współpracy Ewy Brylewskiej-Szymańskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, s. 33-43.

Teterycz-Puzio Agnieszka, *Niebezpieczne dzieciństwo i sędziwa starość – średniowiecznych kronikarzy refleksje o początku i schyłku życia*, [w:] *Dzieciństwo i starość w historiografii*, pod red. Grzegorza Jawora, Małgorzaty Kołacz-Chmiel, Anny Obary-Pawłowskiej, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016, s. 167-188.

Unicka-Okuliczowa Łucja, *Wczesnośredniowieczne zabawki i gry z Gdańska*, [w:] *Gdańsk wczesnośredniowieczny*, t. I, pod red. Janiny Kamieńskiej, Gdańsk 1959, s. 107-141.

Wenta Jarosław, 2011, *Kronika tzw. Galla Anonima. Historyczne (monastyczne i genealogiczne) oraz geograficzne konteksty powstania*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2011.

Żołędź-Strzelczyk Dorota, *Dziecko w dawnej Polsce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002.

Żołędź-Strzelczyk Dorota, Kabacińska Katarzyna, *Charakterystyka wybranych zabaw dziecięcych*, [w:] *Dawne zabawy dziecięce*, pod red. Doroty Żołędź-Strzelczyk, Katarzyny Kabacińskiej, Wydawnictwo Dig, Kielce-Warszawa 2008.

Elementy zabawowe w kulcie św. Rocha w Mikstacie

Małgorzata Strzelec*

Zabawa jest odmienną sferą rzeczywistości, która ma wymiar kulturowy, a więc przenika także do sfery *sacrum*. Uwidacznia się to w kulcie Świętego Rocha w Mikstacie, niewielkiej miejscowości położonej w Południowej Wielkopolsce. Jednym z najważniejszych elementów tego kultu są coroczne, organizowane od trzystu lat dnia 16 sierpnia, uroczystości odpustowe połączone z obrzędem błogosławieństwa zwierząt. Okres bezpośrednio poprzedzający uroczystość i sam dzień odpustu jest czasem odświętnym i odmiennym od codzienności, gdyż jest szczególnym czasem oddawania czci patronowi miasta i kościoła na Cmentarnym Wzgórzu. Jest to też czas rodzinnych spotkań, zabaw towarzyskich i radosnych przeżyć, które dzień 16 sierpnia czynią dniem wolnym od pracy i wszelkich codziennych obowiązków. Nieodzownym elementem odpustu, jak i spotkań rodzinnych jest biesiadowanie.

Dla mieszkańców parafii mikstackiej, osób z niej pochodzących, a także wielu pielgrzymów i turystów, uroczystości odpustowe są ważnym wydarzeniem, które jest okazją do oddania szczególnej czci św. Rochowi, ale też organizowania spotkań rodzinnych i świętowania. Na podwójny wymiar

* **Małgorzata Strzelec**, pedagog, doktor w Instytucie Pedagogiki i Psychologii UJK w Kielcach. Zainteresowania naukowe koncentrują się na problemie przekazu tradycji w rodzinie, kulcie św. Rocha i pedagogicznych implikacjach kultu świętych. Najważniejsze publikacje: *Święty Roch jako patron i wzór dla młodego pokolenia*, [w:] *Spoleczne problemy ponowoczesności. Duchowość*, red. Halina Mielicka, Kielce 2011, s. 103-121; *Kult Świętego Rocha jako czynnik integrujący rodzinę i społeczność lokalną (na przykładzie parafii Mikstat w Południowej Wielkopolsce)*, „Ecclesia. Studia z Dziejów Wielkopolski” t. 5, 2010, s. 261-297; *Przekaz tradycji religijnej wyzwaniem dla współczesnej rodziny (na przykładzie kultu Świętego Rocha)*, [w:] *Mysleć o społeczeństwie. Teoria i praktyka w pedagogicznym i społecznym działaniu*, red. Blahoslav Kraus, Marek Walancik, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2014, s. 203-215.

uroczystości odpustowych w Mikstacie wskazywał Marian Pilot pisząc, że „uroczystości odpustowe przypadają na różne dni i nie przenosi się ich w żadnym przypadku na inny dzień. Uroczystości te mają podwójny wymiar: religijno- kultowy i świecki. Jest to bowiem święto całej społeczności mikstackiej i święto każdej rodziny. Żadne święta w roku nie gromadzą tylu gości co odpust św. Rocha. Wigilia odpustu, a szczególnie poprzedzająca go noc, przynależy już do «czasu świętego», który w przypadku dzieci i młodzieży wypełniony jest zachowaniami karnawałowo-ludycznymi. Panuje atmosfera festynu i spontanicznej zabawy, słychać strzały z korkowców i puszek wypełnionych karbidem. Kontrola dorosłych zostaje zawieszona, rodzice nie interweniują” (Pilot 1988, s. 113). Czas odpustu to czas świąteczny, a święto „stanowi przerwę w obowiązkowym trudzie, wyzwolenie od ograniczeń i powinności ludzkiej doli są chwilą, w której żyje się mitem, marzeniem” (Caillois 1973, s. 158).

Podstawą dla analiz elementów zabawowych w kulcie świętego Rocha w Mikstacie są artykuły zamieszczone w prasie regionalnej, dokumenty fotograficzne, filmy rejestrujące wydarzenia odpustowe, a także wyniki cyklicznie realizowanych przeze mnie badań empirycznych, prowadzonych wśród uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum w Mikstacie. Materiałem źródłowym są też zapisy obserwacji uczestniczącej, która pozwala zebrać materiał empiryczny stanowiący podstawę dla pogłębionych studiów empirycznych.

Zabawa i kult

Według Johana Huizingi kultura ludzka powstała i rozwija się w zabawie i jako zabawa, dlatego zabawę można nazwać „czynnością przebiegającą w pewnym porządku, według określonych reguł i powołującą do życia związki społeczne, które ze swej strony chętnie otaczają się tajemnicą lub przy pomocy przebrania uwydatniają swoją inność wobec zwyczajnego świata” (Huizinga 1985, s. 28). Cechuje zabawę przede wszystkim obowiązywanie zasad, które decydują o jej przebiegu. Huizinga stwierdził, że zabawa „sama jest ładem. Wnosi w niedoskonały świat i zawiłość życia ograniczoną w czasie doskonałość” (Huizinga 1985, s. 24). Zabawa nie jest właściwym życiem, ale przenosi jej uczestników w sferę tymczasowości. Oznacza to, że zabawa odbywa się w czasie i przestrzeni innej od tej, w której bawiący się żyją na co dzień. Cechą charakterystyczną zabawy jest jej odrębność, ale także ograniczoność czasu. Zatem bawić się można przez jakiś czas, przenosząc się w sferę tymczasowości, ale po zakończeniu zabawy wraca codzienność. Istotną cechą zabawy, według J. Huizingi jest swoboda działania, która wiąże się z dobrowolnym

uczestnictwem w niej. Wszelkie działania nakazowe wykluczają zabawę. Jak twierdzi Johan Huizinga zabawa „sama jest ładem. Wnosi w niedoskonały świat i zawiłość życia ograniczoną w czasie doskonałość” (Huizinga 1985, s. 24), która pozwala zrealizować pragnienia i marzenia pojawiające się w codziennej rzeczywistości. Ponadto ważną cechą zabawy jest jej bezinteresowność oraz to, że zabawa powinna być dla jej uczestników źródłem przyjemności, a nie zadaniem do wykonania. Zabawa odgrywa także istotną rolę w nawiązywaniu kontaktów społecznych, gdyż jak pisze J. Huizinga: „zabawa ludzka przynależy przecież (...) do sfery uroczystości i kultu – do sfery świętej” (Huizinga 1985, s. 22). Jest więc nieodłącznym elementem świętowania.

Według Edwarda Ciupaka pojęcie «kultu» używane jest w trzech znaczeniach. Może być używane na określenie specjalnego rodzaju praktyk religijnych, a wtedy mówi się o kulcie maryjnym, kulcie świętych, kulcie obrazów czy relikwii. Może także określać zachowania religijne jednostek albo grup społecznych polegające na modlitwach, odprawianiu rytuałów poprzez wykonywanie gestów religijnych, a także takich zachowaniach jak przestrzeganie postów. W trzecim znaczeniu pojęcie «kult» używane jest w odniesieniu do dziedzin życia nie mających związku z religią, ale wartości pozareligijnych. W takim przypadku, gdy postawa człowieka wobec określonych wartości, osób czy też przedmiotów uważana jest za godną szczególnego szacunku, można mówić o kulcie pieniędzy, młodości czy zdrowia (por.: Ciupak 1965, s. 26).

Jan Wierusz-Kowalski pisze, że kult jest to „określony rodzaj działalności religijnej posługującej się skodyfikowanym systemem znaczeń, gestów, symboli i formuł modlitewnych. Jest on nie tylko zespołem znaków, ale i systemem działającym w praktyce, jest nie teorią, ale faktem religijnym. Jako system, kult stanowi skodyfikowany zbiór symboli, związanych z określonym systemem wierzeń i instytucji religijnych; jako praktyka – staje się rytmem, czyli konkretnie wykonywanym w określonym czasie i miejscu zespołem czynności religijnych, znaczeniowo związanych z określonym systemem kultowym” (Wierusz-Kowalski 1987, s. 7). Zatem kult wyraża się w praktykach religijnych, rytuałach, które spełniane są w konkretnym czasie i miejscu, i odnoszą się do określonego systemu wierzeń religijnych. Wyrazem kultu jest przyjmowanie postawy szacunku wobec zachowań oddających cześć Bogu i świętemu, ale także obrazom, relikwiarzom i innym przedmiotom uznanym za święte.

Johan Huizinga definiuje pojęcie kultu jako „sakralne czynności, których celem jest zapewnienie zbawienia świata” (Huizinga 1985, s. 16). Píše też, że „z mitu i kultu wywodzą się jednak wielkie siły napędowe życia kulturalnego: prawo i ład, wytwórczość rzemiosła i sztuka, poezja, uczoność i wiedza. I one wszystkie tkwią więc również korzeniami swymi w gruncie

zabawy” (Huizinga 1985, s. 16). Kult może przybrać formę widowisk religijnych, w których odtwarzane są wydarzenia, w których „powtarza się to, co się stało” (Huizinga 1985, s. 30), gdyż mają szczególną wartość dla wiernych. Widowiska religijne realizowane są w ściśle określonej przestrzeni świętej, a towarzyszy im zawsze radość przybierająca formę uniesień duchowych. Jak pisze Johan Huizinga „poświęcenia, ofiary, święte tańce, zawody sakralne, przedstawienia, misteria – wszystko to mieści się w ramach święta. Zwykle życie zostaje wyłączone. Posiłki, uczty i wszelkiego rodzaju rozpasanie towarzyszą uroczystości przez cały czas jej trwania” (Huizinga 1985, s. 39). Dzień świąteczny jest zatem czasem zabawy, czasem odmiennym od rzeczywistego życia, gdyż wymaga zaniechania pracy, a nawet wykonywania codziennych obowiązków. W czasie święta odprawiane są praktyki kultu, ale po ich dokonaniu istotnym elementem świętowania jest biesiadowanie. Święto jest zatem wydarzeniem religijnym, ale i czasem zabawy, czasem radości i przyjemności wynikającej z zakazów wykonywania codziennych czynności.

Czasem świętowania w Mikstacie są coroczne uroczystości odpustowe ku czci św. Rocha, który jest patronem miejscowości oraz głównym świętym dla społeczności parafialnej. Obchodzenie tego święta jest jednym z elementów kultu religijnego wyróżniającą tą miejscowość. W religii katolickiej pojęcie odpustu posiada dwa znaczenia: dogmatyczne i liturgiczne. W znaczeniu dogmatycznym odpust jest nierozzerwalnie związany z sakramentem pokuty i oznacza darowanie kary doczesnej za poczynione grzechy. W sensie liturgicznym odpustem nazywana jest uroczystość ku czci patrona kościoła, przypadająca w dniu jego imienia (pr.: Świtła-Trybek 2009, s. 9). W życiu każdej wspólnoty parafialnej dzień imienin patrona kościoła jest dniem wyjątkowym, bo „święto odprawiane jest zazwyczaj «na pamiątkę» jakiegoś ważnego dla zbiorowości wydarzenia, które działo się w odległej przeszłości, ale decydująco wpływa na teraźniejszość” (Mielicka 2006, s. 26). Uroczystości odpustowe z jednej strony upamiętniają dzień śmierci św. Rocha, z drugiej przypominają o dokonanych za wstawiennictwem patrona uzdrowieniach mieszkańców. Jest więc to święto całej wspólnoty lokalnej, ale ze względu na cudowne ozdrowienia staje się też świętem odwiedzających tą miejscowość pielgrzymów. Jak pisze Roger Caillois „w istocie święto uważane jest za właściwy okres panowania *sacrum*, dzień świąteczny [...] to przede wszystkim czas poświęcony temu, co boskie; nie wolno pracować, trzeba odpoczywać, weselić się, chwalić Boga” (Caillois 1973, s. 124).

Uroczystości odpustowe, poza scenariuszem liturgicznym, który zgodny jest z przepisami Kościoła, zawierają często wiele elementów lokalnych, folklorystycznych i specyficznych dla danej społeczności. Do tych elemen-

tów należą zachowania ludyczne. W Mikstacie specyfika świętowania polega na tym, że zarówno religijnym, jak i ludycznym elementem uroczystości jest uczestniczenie w nich zwierząt. Błogosławieństwo zwierząt jest wyrazem czci oddawanej przez mieszkańców świętemu Rochowi oraz jest symbolem wiary w Jego opiekę nad zwierzętami. Obrzęd jest także elementem widowiskowym, gdyż gromadzącym liczną rzeszę pielgrzymów i turystów z różnych miejscowości Polski.

Obrzęd błogosławieństwa zwierząt

Św. Roch urodził się w Montpellier we Francji w 1295 roku. Jego rodzicami byli ludzie bogaci, Jan i Liberia, ale i pobożni zarazem. Gdy św. Roch miał dwadzieścia lat, umierają jego rodzice, najpierw ojciec, a wkrótce potem matka. Roch odziedziczył po nich spory majątek, który rozdał ubogim, a sam w stroju pielgrzyma wyruszył do Rzymu. W tym czasie we Włoszech wybucha epidemia, która powodowała śmierć tysięcy ludzi. Święty Roch przez siedem lat opiekował się chorymi i pielęgnował ich nie zważając na to, że sam mógł zarazić się i umrzeć. Jak podają hagiografowie nie tylko nie zachorował, ale został przez Boga obdarzony łaską uzdrawiania. Według opowieści i legend uczyniony przez niego znak krzyża bądź dotknięcie jego ręki miało przywracać zdrowie chorym (Zaleski 1995). Kiedy św. Roch przybył do Rzymu tam też panowała zaraza i tam też również z poświęceniem pielęgnował dotkniętych epidemią i uzdrawiał znakiem krzyża. Po ustaniu epidemii Święty wyruszył w drogę powrotną do swojej miejscowości rodzinnej. W końcu też wyczerpany posługą chorym, zaraził się dżumą. Zamieszkał w pustelni niedaleko Florencji, gdzie – jak podaje legenda – pies przynosił mu chleb i dzięki temu odzyskał zdrowie i powrócił na pielgrzymi szlak. W miejscowości Angera w Lombardii został niesłusznie oskarżony o szpiegostwo, aresztowany i wtrącony do więzienia, w którym przebywał pięć lat. Zmarł w samotności 16 sierpnia 1327 roku. Jak głoszą opowieści hagiograficzne jego świętość ujawnił napis na ścianie więzienia: „Ci, którzy zostaną dotknięci zarazą, a będą wzywać na pomoc świętego Rocha jako swego pośrednika i orędownika, będą uleczeni” (Zaleski 1995, s. 472).

Święty Roch za życia uzdrawiał nie tylko ludzi, ale także otaczał opieką zwierzęta. Z tego powodu czczony jest jako patron chorych, ale też opiekun zwierząt domowych. Ze względu na towarzyszące jego życiu cuda uzdrawiania, do dziś w wielu miejscowościach w dniu jego wspomnienia liturgicznego odbywa się obrzęd błogosławieństwa zwierząt (Cammilleri 2001; Schaubert, Schindler 2002).

Oskar Kolberg, opisując w XIX wieku zwyczaje z różnych regionów Polski napisał, że „Święty Roch jest opiekunem cierpiących i patronem od wszelkiej choroby, a osobliwie od zarazy morowej. Czczony był zawsze u nas, jako w kraju tylokrotnie plagą złego powietrza dotkniętym (...). Dziś kiedy już ta zaraza między ludem nie grasuje i tylko bydłęca się pojawia, lud wiejski zwykł prowadzić w ten dzień bydło swoje przed kościół i tam je kapłan błogosławi. Kalendarz Warszawski Strąbskiego na rok 1854 mówi, iż po wielu wsiach w dniu tym proboszczowie błogosławią inwentarskie gromady przy wypędzaniu bydła na paszę. Dawniej palono ciernie i po roznieceniu ognia bydło przezeń przepędzano” (Kolberg 1963, s. 187). Zatem jak wynika z relacji O. Kolberga obrzęd poświęcenia w wielu parafiach zaczął zanikać już pod koniec XIX stulecia. Według Jana Stanisława Bystronia obrzęd ten znany był w Polsce już w XVI wieku (Bystron 1976), a szczególnie popularny był na Mazowszu i Podlasiu. Jak wskazuje Elżbieta Dąbrowska „przyczyną takiego stanu rzeczy były zmiany cywilizacyjne, rozwój kultury mieszczańskiej, powolna desakralizacja życia, a co za tym idzie – odejście od światopoglądu magicznego i przekształcenie obrzędu w ceremonię steatryzowaną, rozgrywającą się na planie społecznym o dominujących funkcjach ludycznych” (Dąbrowska 1989, s. 22).

W mikstackiej społeczności obrzęd błogosławieństwa zwierząt odbywa się po mszy wotywniej odprawianej 16 sierpnia o godzinie 8:00 rano, przy bramie prowadzącej na cmentarz, gdzie znajduje się drewniany kościół pod wezwaniem św. Rocha. Miejsce to przynależy do przestrzeni sakralnej kościoła parafialnego. Obrzęd błogosławieństwa zwierząt polega na tym, że przed kapłanem stojącym z kropidłem w ręku przy cmentarnej bramie, przechodzi procesja składająca się z różnych zwierząt oraz ich opiekunów. Kapłan odmawia specjalną modlitwę i każde zwierzę kropi wodą święconą (fot. 1).



Fot. 1. Obrzęd błogosławieństwa zwierząt. Polega on na tym, że kapłan, stojąc w bramie prowadzącej do kościoła pw. św. Rocha kropi wodą święconą każde przyniesione przez swego właściciela zwierzątko (aut. zdj. Jacek Sikora).

Do połowy lat osiemdziesiątych XX wieku na obrzęd błogosławieństwa przyprowadzano przede wszystkim zwierzęta gospodarskie. Jak pisze Bolesław Januszkiewicz „w roku 1969 przypędzono pod kościółek około 60 krów, 40 koni, 6 owiec i 2 psy. W roku następnym było natomiast około 80 krów, 45 koni i 15 owiec. (...) Sam obrzęd święcenia odbywa się według ściśle ustalonego porządku. Najpierw występują jeźdźcy na koniach, następnie konie zaprzężone do powózek, potem pędzi się krowy, a na samym końcu jadą wozy, na których załadowane są owce” (Januszkiewicz 1971, s. 176-177). Po zakończonym obrzędzie błogosławieństwa zwierząt odbywały się wyścigi konne. Przytoczone dane z lat 60. XX wieku, dotyczące uczestniczących w obrzędzie błogosławieństwa zwierząt ukazują, że było to przede wszystkim bydło i trzoda chlewna.

W drugiej połowie lat osiemdziesiątych XX wieku zaczęto na obrzęd błogosławieństwa przyprowadzać nie tylko zwierzęta gospodarskie, ale także małe zwierzęta domowe takie jak: chomiki, króliki miniatutki, świnki morskie, żółwie, kanarki, koty. Zmiany te wpłynęły na widowiskowość obrzędu. W czasach współczesnych, udając się na Wzgórze Świętego Rocha w dzień odpustu zobaczyć można różne zwierzęta. Chcąc ukazać jak barwna procesja przechodzi 16 sierpnia warto przytoczyć kilka danych. Na obrzęd błogosławieństwa dzieci i młodzież przyprowadziły, przywiozły, a czasami przyniosły następujące zwierzęta: psy (98) oczywiście różnej wielkości i rasy, koty (42) były wśród nich małe kocięta, zwykłe „dachowce”, ale także i koty rasowe, chomiki (12), krowy (5). Nie zabrakło także koni. Część z nich dosiadana była wierzchem, inne zaprzężone do pięknie udekorowanych powózek, na których wiezione były często klatki z królikami, chomikami, kury i gołębie. Dzieci przyniosły w udekorowanych klatkach świnki morskie, małe kurczaczki, króliki miniatutki. Nie brakowało także zwierząt i ptaków egzotycznych. W czasie obrzędu błogosławieństwa można było zobaczyć: papugi, kanarki, żółwie, legwana, jaszczurkę, patyczaki, świnki wietnamskie. Od kilku lat pojawiają się także kucyki, które stanowią dodatkową atrakcję uroczystości odpustowych, gdyż można się na nich przejechać i zrobić sobie pamiątkową fotografię. Przejazdka kucykiem jest szczególnie atrakcją dla najmłodszych uczestników uroczystości odpustowych (fot. 2).



Fot.2. Na obrzędzie błogosławieństwa zobaczyć można kucyka (aut. zdj. Jacek Sikora).

W obrzędzie błogosławieństwa coraz mniej jest zwierząt gospodarskich: koni, krów i owiec. Nie ma już świń. Dominują natomiast zwierzątka domowe, które przynoszone, przyprowadzane, a czasami przywożone są małymi wózkami przez dzieci. Są to często towarzysze dziecięcych zabaw. Warto dodać, że w obrzędzie błogosławieństwa uczestniczą ze swoimi zwierzątkami nie tylko mieszkańcy parafii, ale także goście z różnych stron kraju, którzy przyjeżdżają tutaj ze swoimi ulubieńcami, aby prosić świętego Rocha o opiekę nad nimi, ale także by móc je pokazać, pochwalić się nimi przed rówieśnikami, a także innymi uczestnikami uroczystości odpustowych.

Kościół św. Rocha, przy którym obecnie odbywa się obrzęd błogosławieństwa zbudowany został jako wotum dziękczynne za uratowanie mieszkańców przed epidemią w roku 1786. Nie jest to jednak pierwszy kościół pod wezwaniem św. Rocha, zbudowany w tym miejscu. Przez stulecia tereny te nawiedzane były często przez epidemie. Mieszkańcy miasta udawali się na wzgórze, na którym stoi kościół parafialny, aby prosić świętego Rocha o zdrowie dla siebie oraz opiekę nad zwierzętami. Wierzono, że udział w obrzędzie błogosławieństwa zapewni zwierzętom zdrowie, co było niezwykle ważne, gdyż dla mieszkańców wsi zwierzęta hodowlane stanowiły często jedyne źródło pożywienia czy utrzymania dla rodzin.

Warto poznać jakimi motywami kierują się współcześnie młodzi mieszkańcy Mikstatu uczestniczą ze swoimi zwierzątkami w obrzędzie błogosławieństwa. Istotne jest czy udział w tym obrzędzie wynika z wiary w opiekę Świętego Rocha nad zwierzętami, z dążenia do zachowania tradycji czy jest tylko formą zabawy?

Przeprowadzone przeze mnie w 2005 i 2010²⁵ badania wykazały, że udział młodych w obrzędzie błogosławieństwa motywowany jest najczęściej troską o zdrowie zwierząt i chęcią zapewnienia im opieki św. Rocha. Na motyw ten wskazało 35,1% badanych w 2005 oraz 36,8% w 2010 roku. Prawie co trzeci respondent, który uczestniczył w obrzędzie błogosławieństwa ze swoimi zwierzętami stwierdził, że chce, aby były one pobłogosławione przez kapłana. Z kolei tradycją – udział w obrzędzie błogosławieństwa ze swoimi zwierzętami motywowało 9,7% respondentów z roku 2005 oraz 12,8% uczniów wypełniających kwestionariusze ankiet w roku 2010. Pozostałe motywy brania udziału w procesji przez młodzież to chęć pokazania się z własnymi zwierzętami, chęć zapewnienia im długiego życia oraz ciekawość innych zwierząt przyprawdzanych na uroczystość.

Zatem w odbywającym się co roku w dniu 16 sierpnia obrzędzie błogosławieństwa zwierząt dostrzec można zarówno elementy praktyk religijnych, jak też ludycznych. Udział w obrzędzie błogosławieństwa zwierząt poprzedzony jest wielkimi przygotowaniem, które czasami są pracochłonne i czasochłonne. Do połowy lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku przygotowanie zwierząt do obrzędu błogosławieństwa sprowadzało się przede wszystkim do troski o ich czystość: krowy myto starannie, koniom czyszczono kopyta zabiegając o to, by jak najpiękniej prezentowały się w tym dniu. Ich właściciele wyczyszczyli im grzywy i ogony, czasami splatali je w warkocz. Dekorowane były przede wszystkim powozy ciągnięte przez konie. W przygotowaniach zwierząt do obrzędu błogosławieństwa w latach 60. XX wieku mniej niż współcześnie było elementów zabawowych, ale były one dostrzegalne. Nie przygotowywano wtedy dla zwierząt specjalnych strojów, ale zdarzało się, chociaż warto dodać, że bardzo rzadko, iż ich właściciele zawiązywali im kolorowe kokardy. Analizy fotografii i materiałów filmowych z tamtych lat ukazują, że nie przywiązywano wtedy większej uwagi do dekorowania zwierząt.

Wkład pracy włożony w przygotowanie zwierząt do udziału w procesji jest dostrzegany także przez tych, którzy nie przyprowadzają swoich zwierząt na obrzęd błogosławieństwa, ale uczestnicząc w uroczystościach odpustowych stają się jej obserwatorami. Przychodzą tu między innymi po to, by obejrzeć i podziwiać zwierzęta przyprowadzane przez innych. Wskazują na to wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej

²⁵ Badania zostały zrealizowane w 2005 i 2010 roku wśród uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej i klas I-III gimnazjum w Mikstacie. Objęto nimi uczniów mieszkających na terenie parafii mikstańskiej. W 2005 roku badaniami objęto 280 osób, w tym 135 uczniów szkoły podstawowej i 145 gimnazjalistów. W 2010 roku badaniami objęto 240 osób: 123 uczniów gimnazjum i 117 uczniów szkoły podstawowej. Wyniki badań częściowo zostały opublikowane (Strzelec 2010, s. 261- 297; Strzelec 2011, s. 103-121; Strzelec 2014, s. 203-215).

i gimnazjum. Okazało się, że dla 63,5% badanych jedną z form uczestnictwa w uroczystościach odpustowych jest udział w błogosławieństwie zwierząt w roli widzów.

Uczestnicząca w uroczystościach odpustowych Hanna Gucwińska, która przez ponad czterdzieści lat pracowała w ogrodzie zoologicznym we Wrocławiu jako opiekun zwierząt, a także współtworzyła edukacyjne programy telewizyjne o zwierzętach, powiedziała: „na każdym kroku widać tu wspaniałą łączność psychiczną ludzi ze zwierzętami, a szczególnie z dziećmi – widać ile troski włożyli dzieci i dorośli, żeby zwierzęta przyszły tu na paradę czyste, piękne, mają kokardki i inne ozdoby, są zadbane i zadowolone, a co najważniejsze w ogóle nie są zestresowane, nie wrywają się i nie szamoczą. Zestresowani są raczej właściciele zwierząt, bo każdy by chciał, żeby jego zwierzę wypadło jak najlepiej, żeby to jego przyjaciel był najpiękniejszy, żeby na niego zwrócono uwagę” (Juszczak 2004, s. 12).

W czasach współczesnych znacznie więcej czasu właściciele zwierząt poświęcają na przygotowanie ich do udziału w obrzędzie błogosławieństwa. Jeśli ktoś wybiera się na obrzęd błogosławieństwa zwierząt z kozą to wyczesuje jej bródkę, zawiązuje na niej kolorową kokardę; koniom czyści się kopyta, czesze im grzywy i ogony, które niejednokrotnie splatane są w ozdobne warkocze. W przygotowanie specjalnych kotylionów, którymi przyozdabia się uprząż konia zaangażowana jest cała rodzina. Na nogi koni i na uszy nakładane są przygotowywane wcześniej różne ozdoby. I tak w 2014 roku można było zobaczyć misternie wykonane ręcznie na szydełku z białego kordonka nazywanego sneherką koronki zdobiące uszy konia.

Jak już wspomniano wyżej, część zwierząt, która jest błogosławiona to króliki miniatutki, chomiki, świnki morskie, przynoszone przez swoich właścicieli w specjalnie przyozdobionych na tę uroczystość klatkach. Do udekorowania klatek ze zwierzętami ich właściciele wykorzystują kolorowe wstążki, żywe bądź sztuczne kwiaty po to, by podkreślić świąteczny charakter odpustowego dnia (fot.3).



Fot. 3. Ozdobiona kolorowymi wstążkami klatka, w której dziewczynka przyniosła na obrzęd błogosławieństwa chomika (aut. zdj. Małgorzata Strzelec).



Fot. 4. Pieski biorące udział w procesji. Autor zdjęć Jacek Sikora.

Uroczystości odpustowe w Mikstacie relacjonowane są przez różne stacje telewizyjne, a także opisywane w prasie. Oto jeden z przykładów opisu „zwierzęcej mody odpustowej”: „co roku przed miejscowym cmentarzem gromadzą się tłumy, a wielu z nich prowadzi, wiezie lub niesie swoich «braci mniejszych». Zwierzęta są starannie umyte, wyczesane, udekorowane... Trzeba przyznać, że pomysłowość ludzi nie zna granic. Długowłose pieski na głowach mają nie tylko kokardki, warkoczyki, ale i irokezy. To jednak nie wszystko, niektórzy specjalnie na odpust, szyją na miarę dla swoich czworonogów wymyślne ubranka. W tym roku, jak i w poprzednich największą furorę robił strój Pani Renaty Piekarskiej z Kaliszkowic Ołobockich. W tamtym roku *Beryl* miał szyty na miarę garnitur, teraz był na sportowo, w niebieskim dresie, a na głowie miał czapkę z daszkiem. Co roku *Beryl* wygląda bardzo odświeżnie – mówi dumna właścicielka” (MON 2012, s. 2) .

Jeśli zwierzęta nie mają ubranek to zawiązuje się im chociaż kokardę (fot. 4) Wszystko po to, aby zwierzęta w tym dniu wyglądały szczególnie pięknie. Dbłość o wygląd zwierząt stanowi element zabawowy w obrzędzie. Strojenie zwierząt stanowi element dodatkowy, który nie ma znaczenia dla błogosławieństwa, ale przyczynia się jednak do tego, że staje się powodem uśmiechów i wprowadza radość, która jest źródłem przeżyć estetycznych dla licznej grupy pielgrzymów i turystów, którzy tworzą swoistą widownię podziwającą procesję.



Fot.5. Biesiadowanie uczestników uroczystości odpustowych (aut. zdj. Małgorzata Strzelec).

Jak podkreśla Sylwester Łysiak: „ceremonialność, cechująca współczesne obrzędy to głównie pokaz, formy zabawowe ujęte w odpowiedni scenariusz. Nie ma w niej nic z dawnego rytualnego porządku i znaczeń uświęconych sacrum. Zatem, gdy funkcja magiczno- symboliczna obrzędu przestaje dominować, na pierwszy plan wysuwają się walory artystyczno-estetyczne (...). Ale zasadnicza różnica zaczyna się w momencie owej symulacji, bowiem w obrzędzie jest ona podyktowana względami kultowymi bądź magicznymi, a nie tylko artystycznymi” (Łysiak 2011, s. 287). Niewątpliwie w obrzędzie błogosławieństwa zwierząt, dominuje rytuał religijny. Rytuałem jest też dekorowanie zwierząt, przygotowywanie dla nich specjalnych ubranek po to, aby zwrócić uwagę uczestników uroczystości odpustowych. Najważniejsza jest jednak, jak wykazały wyniki badań, funkcja religijna oraz magiczna, przejawiająca się przekonaniem, że uczestniczenie w obrzędzie zapewni zwierzętom opiekę Świętego Rocha.

Obrzęd błogosławieństwa zwierząt jest świętem dla społeczności lo-

kalnej i widowiskiem o charakterze religijnym, w którym występują elementy zabawowe. Jego oddziaływanie nie kończy się wraz z jego zakończeniem, gdyż jak pisał Johan Huizinga „stwarza dla grupy, która owo święto obchodziła bezpieczeństwo, ład, i dobrobyt aż do kolejnego nawrotu świętego czasu zabawy” (Huizinga 1985, s. 29-30). Z pewnością udział w obrzędzie błogosławieństwa zwierząt jest okazją do zwrócenia uwagi na sposób traktowania zwierząt oraz potrzebę roztoczenia opieki nad nimi. Problem ten podejmowany jest często w homiliach odpustowych głoszonych przez księży w trakcie mszy. Ponadto osoby uczestniczące w obrzędzie błogosławieństwa ze swoimi zwierzętami podkreślają, że zobowiązuje ich to do większej troski o nie. Potwierdzają to także badania prowadzone przez Ludwika Stommę, który napisał, że „powściągliwość w biciu bydła motywowana była właśnie ich «świętorochowym poświęceniem». Sacrum łagodzi obyczaje... Truizm to być może, ale truizm jakże często przez badaczy chłopskiej kultury zapoznawany” (Stomma 1986, s. 222). Zatem obrzęd błogosławieństwa zwierzętami obligował ich właścicieli do dbania o nie i dobrego ich traktowania. W czasach opisywanych przez Ludwika Stommę, czyli w wieku XIX i pierwszej połowie wieku XX zwierzęta, a zwłaszcza konie i krowy były niezbędne do wykonywania prac polowych, ale zdarzało się, że zmuszane były do pracy biciem. Zwierzęta pokropione wodą święconą w dzień św. Rocha i pobłogosławione przez księdza były traktowane przez rolników znacznie lepiej.

Aspekt wychowawczy błogosławienia zwierząt dostrzegany jest także w czasach współczesnych. Oto wrażenia Antoniego Gucwińskiego, wieloletniego dyrektora ogrodu zoologicznego we Wrocławiu, opiekuna zwierząt, autora wielu artykułów naukowych i popularno-naukowych, filmów i programów edukacyjnych o zwierzętach i opiece nad nimi, który wraz z żoną w 2004 roku uczestniczył w uroczystościach odpustowych: „jesteśmy tutaj świadkami szczególnego momentu, wielkiego nawrotu w świadomości społeczeństwa, zwykle konia, kozę trzymało się, dopóki były z nich korzyści. W tej chwili tutaj podniesiono te zwierzęta do godności członków rodziny. Ludzie strasznie to przeżywają i na pewno zwierzęta, które tu dzisiaj przyszły, po takim dniu, będą miały dużo lepiej niż te, które żyją w takich miejscach, gdzie czegoś takiego nie ma” (Juszczak 2004, s. 12).

Biesiadowanie

Uroczystości odpustowe są nie tylko świętem patrona kościoła parafialnego, ale także świętem każdej rodziny przynależnej do społeczności lokalnej. Zajęcia związane z przygotowaniem do uroczystości odpustowych takie

jak: sprzątanie domu, porządkowanie obejścia i ogródków przydomowych, przygotowanie potraw na odpustowy obiad, pieczenie ciast, przygotowanie zwierząt do błogosławieństwa – wymagają wspólnej pracy wszystkich osób przynależnych do rodziny. Dzielone obowiązki i zaangażowanie w ich wykonanie jest czynnikiem integrującym rodziny i społeczność lokalną. Według Kazimierza Żygulskiego „święto może powstać jedynie tam, gdzie istnieje trwała więź kulturalna między ludźmi, wspólne świętowanie ze swej strony więź tę niezwykle wzmacnia” (Żygulski 1981, s. 8).

Uroczystości odpustowe od pokoleń gromadziły liczne rzesze ludzi związanych z Mikstatem czy to przez fakt urodzenia, czy powiązania rodzinne. W wielu rodzinach istnieje zwyczaj zapraszania bliskich na uroczystości odpustowe. Z przeprowadzonych przeze mnie w 2010 roku badań wynika, że 74,6 % rodzin respondentów z okazji odpustu zaprasza krewnych i znajomych na uroczysty obiad i wspólne świętowanie. O tym, że krewni chętnie korzystają z zaproszenia do wspólnego świętowania, świadczą wyniki badań. Wśród osób goszczonych w rodzinach z okazji uroczystości odpustowych 69,3% respondentów wymieniało wujostwo, 57,5% kuzynów i kuzynki, 25,7% babcie, a 18,4 dziadków. Respondenci wskazywali, że w tym dniu goszczonych jest u nich w domu kilkanaście osób. Jak podkreślają respondenci, zaproszeni krewni i znajomi chętnie uczestniczą we mszy świętej, idą na Cmentarne Wzgórze, na nocną adorację, na obrzęd błogosławieństwa zwierząt a potem wszyscy spotykają się w domu na uroczystym obiedzie. Święteczny obiad jest to czas świętowania w gronie rodzinnym, a także z osobami zaproszonymi, z którymi niekoniecznie łączą ich więzy krwi. Ze względu na to, że są to często przyjaciele, znajomi z pracy, a w przypadku osób młodych, koleżanki i koledzy ze szkoły czy studiów jest to także czas powrotu wspomnieniami do odpustów sprzed lat. Jeden z gimnazjalistów, uczeń klasy III, napisał, że „na odpust przygotowujemy się tak jak na imieniny. Przygotowujemy różne potrawy, pieczemy placki i jak wracamy zasiadamy do stołu. Wspominamy dawne odpusty. Świętujemy” (A. 87).

Wspólny udział w uroczystościach odpustowych stanowi ważny czynnik integrujący rodzinę. Jak pisze Halina Mielicka-Pawłowska (2014, s. 115) „radość świętowania ma szczególne znaczenie dla jednostki wtedy, gdy pełni funkcje integracyjne i zaspokaja potrzebę bliskości emocjonalnej innych. Święta rodzinne, a w Polsce w zasadzie wszystkie święta mają charakter rodzinny, pogłębiają więź pokrewieństwa oraz osłabiają wszelkie konflikty i sytuacje konfliktowe istniejące w rodzinie, a ponadto łączą trzy lub cztery pokolenia nakazem zasiadania przy wspólnym stole”. Członkowie rodzin, którzy w czasach współczesnych rzadko znajdują czas na spotkania, z okazji uroczystości

odpustowych przybywają do Mikstatu, by jak ich przodkowie uczcić świętego Rocha, ale także biesiadować. Można więc powiedzieć, że święty Roch poprzez swoje święto, integruje nie tylko osoby mieszkające na co dzień pod jednym dachem, ale także tych, którzy z Mikstatu pochodzą. Jak pisze Zygmunt Żurawski odpust „to (...) święto całej społeczności mikstackiej i święto każdej rodziny. Żadne święta na przestrzeni roku nie gromadzą tylu gości, co odpust świętego Rocha” (Żurawski 1982, s. 47) (fot. 6).



Fot.6. Odpust to święto całej mikstackiej społeczności. Tylu gości nie ma w tym małym miasteczku w żadnym innym dniu (aut. zdj. Małgorzata Strzelec).

Nie wszyscy przybywający na uroczystości odpustowe ku czci świętego Rocha do Mikstatu mają tu swoje rodziny czy znajomych. Na odpust przybywa wielu pielgrzymów i turystów. To z myślą o nich przygotowywany jest przez członków parafialnego zespołu charytatywnego posiłek na placu znajdującym się niedaleko drewnianego kościoła. Jest to miejsce biesiadowania uczestników uroczystości odpustowych, którzy nie mają rodziny czy znajomych w Mikstacie (fot. 7).



Fot.7. Biesiadowanie uczestników uroczystości odpustowych (aut. zdj. Małgorzata Strzelec).

Po raz pierwszy takie wspólne biesiadowanie zorganizowane zostało przez ks. Krzysztofa Ordziniaka w 2012 roku. W lokalnej prasie znalazła się notatka, że „świętujemy jedność całego świata, naszą jedność także ze zwierzętami. To jednak nie wszystko, w tym roku po raz pierwszy gospodarze ugościli nie tylko zaproszonych gości, ale wszystkich pielgrzymów. Ksiądz proboszcz Krzysztof Ordziniak zapraszał wszystkich na drugie śniadanie. „Bigos, kielbaska, kawa, ciasto, a na obiad leczo, wyliczał dania przygotowane przez miejscowych” (MON 2012, s. 2). W czasie spożywania posiłku orkiestra parafialna wykonuje rozrywkowe utwory muzyczne, co stanowi doskonałą okazję do zabawy. Czas odpustu, to czas świąteczny, a święto „stanowi przerwę w obowiązkowym trudzie, wyzwolenie od ograniczeń i powinności ludzkiej doli, są chwilą, w której żyje się mitem, marzeniem” (Caillois 1973, s.158). W takiej atmosferze odbywają się spotkania z rodziną i znajomymi.

Odpustowy jarmark i wieczorna zabawa

Ważnym dla społeczności parafialnej i pielgrzymów elementem uroczystości odpustowych jest jarmark, który tu nazywany jest „budami”. Stragany z różnymi przedmiotami są największą atrakcją dla dzieci, ale i dla dorosłych również (fot.8).



Fot. 8. Po mszach świętych wiele osób udaje się na odpustowe stragany (aut. zdj. Jacek Sikora).

Chociaż mogłoby się wydawać, że w czasach, gdy na co dzień możemy zakupić praktycznie wszystko, jarmarki odpustowe będą odchodziły w zapomnienie, to jednak stragany nadal cieszą się wielkim zainteresowaniem.

Są one nieodłącznym elementem uroczystości odpustowych. Przeprowadzone przeze mnie badania wykazały, że na jarmark odpustowy udaje się 60% respondentów, nieco więcej chłopców niż dziewcząt (odpowiednia 60,9% i 57,3), więcej uczniów uczęszczających do szkoły podstawowej niż gimnazjum (61,7% i 56,4%). Najwięcej osób udaje się na „budy” po zakończeniu obrzędu błogosławieństwa zwierząt oraz po sumie, która jest główną mszą świętą sprawowaną podczas uroczystości odpustowej.

Najbliżej Wzgórza Cmentarnego znajduje się stoisko z pamiątkami z sanktuarium, książkami religijnymi i dewocjonaliami. Kupić tu można modlitewnik do świętego Rocha, figurki św. Rocha, foldery o kościele odpustowym, biuletyn prezentujący wydarzenia w sanktuarium, pocztówki, obrazki z wyobrażeniem postaci św. Rocha. Najwięcej jarmarcznych straganów rozłożonych jest na ulicach prowadzących do kościoła parafialnego. Znaleźć tu można najróżniejsze zabawki, tanią sztuczną biżuterię, modele samochodów i samolotów, pluszowe zabawki, balony, korkowce, lody, słodczyce, lalki, watę cukrową oraz różne gipsowe figurki. Od trzech lat ustawiane są także kramy z ubraniami.

W Mikstacie jest zwyczaj obdarowywania dzieci przez rodziców, dziadków, wujostwo, rodziców chrzestnych i innych krewnych tak zwanym „odpustowym”, czyli pieniędzmi, które przeznaczone są na zakupy robione na odpustowych straganach. Młodsze dzieci idą na „budy” najczęściej ze swoimi rodzicami, starsze dzieci udają się tam same, ze starszym rodzeństwem lub z rówieśnikami. Trudno tego dnia spotkać dziecko, które nie dokonało jakiś odpustowych zakupów. Dnia 16 sierpnia na ulicach prowadzących do sanktuarium zobaczyć można wiele rozradowanych, uśmiechniętych dzieci, ale i dorosłych trzymających w rękach odpustowe zakupy (fot. 6).

W godzinach wieczornych na boisku sportowym strażacy organizują zabawę taneczną, w której uczestniczy wiele osób. Niecodzienność święta przejawia się tym, że cicha zazwyczaj miejscowość przepełniona jest gwarem ludzi chodzących po licznie rozstawionych jarmarcznych straganach. Wystrzały petard i głośnie muzyka świadczą o tym, że w czasie święta przestają obowiązywać reguły dnia codziennego. Święto jest czasem zabawy, a z tym związany jest gwar i hałas, które podkreślają odmienność czasu świątecznego od codziennego. Jak pisze Johan Huizinga – „w umyśle ludzkim pojęcie szczęścia i losu, bliskie jest zawsze sfery sakralnej” (Huizinga 1985, s. 88).

Zakończenie

W uroczystościach religijnych organizowanych ku czci Świętego Rocha występują elementy zabawowe. Jedną z form kultu świętego Rocha jest obrzęd błogosławieństwa zwierząt. Przeprowadzone przeze mnie badania wykazują, że obrzęd błogosławieństwa zwierząt jest wydarzeniem religijnym i jednocześnie widowiskiem, które gromadzi liczną rzeszę pielgrzymów i turystów. Uczestniczenie w praktykach religijnych odprowadzanych ku czci świętego Rocha jest zarazem okazją do spotkań rodzinnych oraz wspólnego i pełnego radości przeżywania świątecznego czasu. Od trzech lat poświęcenie zwierząt jest okazją do biesiadowania uczestników uroczystości odpustowych przy dźwiękach muzyki w wykonaniu orkiestry parafialnej. Ludycznym elementem uroczystości odpustowych są „budy”, stragany jarmarczne, które stanowią atrakcję zarówno dla dzieci, jak i osób dorosłych.

Uroczystości odprowadzane w dzień św. Rocha to czas, kiedy przeżycia religijne łączą się z zachowaniami ludycznymi. Nie oznacza to jednak, że praktyki kultu tracą swój religijny charakter na rzecz zabawy. Odprowadzane obrzędy nie tracą nic ze swojej powagi. Wprost odwrotnie, obrzędy stają się dzięki elementom zabawowym czasem wielkiego świętowania, czasem ważnym dla całej społeczności lokalnej, czasem potrzebnym każdej społeczności, bo jak napisał Kazimierz Żygulski: „brak święta oznaczałby zubożenie kultury społeczeństwa zarówno w sferze idei, wartości, myśli i uczucia, jak i wartości społecznych stosunków międzyludzkich oraz kultury materialnej i artystycznej” (Żygulski 1981, s. 105).

Małgorzata Strzelec

Elements of Fun in the Cult of St Roch in Mikstat

The subject matter of my analysis is the ludic elements in the cult of St Roch in Mikstat, a small town in the south of Wielkopolska, Poland. For the local community, the St Roch Fête is a festive occasion, different from daily routines, a time to leave your chores behind and worship the patron saint of the town and church at the Cemetery Hill. A question is sometimes asked about the fun content in the cult - in this case we deal with expressions of fun in the cult of St Roch. According to Johan Huizinga, „the cult overlaps with play.” The latter, being a separate sphere of reality with its cultural dimension, also spreads to the realm of the sacred. This is also manifested in the cult of St Roch

in the community of Mikstat.

One of the elements of this cult is the annual festival. These celebrations take an unusual form in this community because they are connected with an animal blessing ceremony. For most of the people participating in this rite with their animals it has a profound religious significance. This does not mean that the celebrations are devoid of ludic elements connected with the preparation of animals to the blessing (cleaning, tying bows and sometimes sewing clothes for animals). The animal blessing ceremony is also a spectacular element of the festival, attracting crowds of pilgrims and tourists who come here to take part in such a rare ritual. The festival is a time for families to reunite and enjoy the festive time together. For the past few years the pilgrims have been having a feast to the accompaniment of music played by the parish orchestra.

Another undeniably ludic element of the St Roch festival is the fair held on these occasions, with stalls visited by both adults and children. Among the pops of bangers, cap gun shots and loud music, everyone can find something for themselves.

This behaviour has a lot of significance for the people involved. It is a time when religious experiences merge with ludic aspects but it does not mean that the cult loses its religious dimension or solemnity. Thanks to these fun elements, the festival becomes a time of great celebration for the entire local community.

BIBLIOGRAFIA:

Bronia i łania przyjechały z Doruchowa. Biskup Wilski nie szczędził wody święconej, „Twój Puls Tygodnia” 2012 nr 32(513) z dn. 21.08.2012, s. 1-2.

Bystron Jan Stanisław, *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce wiek XVI-XVIII*, t. 2. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.

Caillois Roger, *Żywioł i ład*, tł. Anna Tatarkiewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1973.

Cammilleri Rino, *Wielka księga świętych patronów*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2001.

Ciupak Edward, *Kult religijny i jego społeczne podłoże. Studia nad katolicyzmem polskim*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1965.

Dąbrowska Elżbieta, *Teatr, którego nie znamy: rzecz o śląskich inscenizacjach obrzędowych*, Instytut Śląski Instytut Naukowo-Badawczy w Opolu, Opole 1989.

Huizinga Johan, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tł. Maria Kurecka

i Witold Wirpsza, Czytelnik, Warszawa 1985.

Januszkiewicz Bolesław, *Żywa tradycja święcenia zwierząt gospodarczych w Południowej Wielkopolsce*, „Lud” 1971, T. LV, s.173-186.

Kolberg Oskar, *Mazowsze, Dzieła wszystkie*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Kraków - Warszawa, 1963, T. 24.

Juszczak Krzysztof, *Tradycja uświęcona*, „Czas Ostrzeszowski. Regionalny Tygodnik Informacyjny” 2004, nr 34(493) z dn. 18.08. 2004, s. 1, 12.

Wierusz-Kowalski Jan, *Dramat a kult*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1987.

Łysiak Sylwester, *Od obrzędu do współczesnego widowiska ludowego*, [w:] *Tradycja w kontekstach kulturowych*, red. Jan Adamowski, Marta Wójcicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, Lublin 2011, t. IV, s. 285-293.

Mielicka Halina, *Antropologia świąt i świętowania*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.

Mielicka-Pawłowska Halina, *Homo ludens a sacrum*, „Zabawy i Zabawki”, R. 12, 2014, s. 95-121.

Pilot Marian, *Matecznik*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1988.

Schauber Vera, Schindler Hanns Michael, *Ilustrowany leksykon świętych*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002.

Strzelec Małgorzata, *Kult Świętego Rocha jako czynnik integrujący rodzinę i społeczność lokalną (na przykładzie parafii Mikstat w Południowej Wielkopolsce)*, „Ecclesia. Studia z Dziejów Wielkopolski” t. 5, 2010, s. 261-297.

Strzelec Małgorzata, *Przekaz tradycji religijnej wyzwaniem dla współczesnej rodziny (na przykładzie kultu Świętego Rocha)*, [w:] *Myśleć o społeczeństwie. Teoria i praktyka w pedagogicznym i społecznym działaniu*, red. Blahoslav Kraus, Marek Walancik, Wydawnictwo Naukowe Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2014, s. 203-215.

Strzelec Małgorzata, *Święty Roch jako patron i wzór dla młodego pokolenia*, [w:] *Spoleczne problemy ponowoczesności. Duchowość*, red. Halina Mielicka, Kielce 2011, s. 103-121.

Stomma Ludwik, *Antropologia kultury wsi polskiej XIX w.*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.

Światała-Trybek Dorota, *Gdzie jest odpust, tam jest i rozpust. O przestrzeni odpustowej na Górnym Śląsku*, [w:] *Przestrzenie, miejsca, wędrówki. Kategoria przestrzeni w badaniach kulturowych i literackich*, red. Piotr Kowalski, Uniwersytet Opolski, Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Opole 2001, s. 135-148.

Światała-Trybek Dorota, *Święto i zabawa. Odpusty parafialne na Górnym Ślą-*

sku, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław 2000.

Zaleski Wincenty sdb, *Święci na każdy dzień*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1995.

Żurawski Zygmunt, *Odpust w Mikstacie*, „Literatura Ludowa” 1982, nr 3, s. 45-49.

Żygulski Kazimierz, *Święto i kultura. Święta dawne i nowe. Rozważania socjologa*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981.

Domki dla lalek w polskiej tradycji zabawkarskiej

Maria Wieczorek*

Pierwszy czerwca – Dzień Dziecka. Od lat tego dnia dla najmłodszych w wielu miejscach organizowane są wszelkiego rodzaju atrakcje. To także popularny termin na otwarcie nowej instytucji związanej z dziećmi – w tym dniu w 1979 roku otwarte zostało pierwsze w Polsce Muzeum Zabawek i Zabawy w Kielcach (wówczas funkcjonujące pod nazwą Muzeum Zabawkarstwa), a w 2016 roku Warszawskie Muzeum Domków dla Lalek (z kolekcji Anety Popiel-Machnickiej). W ciągu ostatnich kilku lat zabawki (wśród nich domki) na nowo zostały odkryte przez dorosłych, dla których ich renowacja czy kolekcjonowanie stały się formą spędzania czasu wolnego, a dzięki temu hobby na nowo mogą powrócić do lat swojego dzieciństwa.

Zabawki są odzwierciedleniem czasów i kultury, w której przyszło żyć ludziom. Popularne wśród dzieci piłki, lalki czy klocki znajdziemy niemal na całym świecie, niezależnie od kultury czy historii danego regionu. W poszczególnych miejscach naszego globu znajdziemy i te, które są charakterystyczne wyłącznie dla tego terenu, czego najlepszym przykładem są właśnie domki dla lalek, ponieważ w polskiej tradycji zabawkarskiej praktycznie nie istniały (vide: Seweryn 1960; Żołędź-Strzelczyk, Kabacińska-Łuczak 2010; 2012). W przeciwieństwie do często spotykanych u nas lalek (zwanych też łątkami) czy drewnianego konia (Seweryn 1960, s. 54), lalczyne domostwa

* **Maria Wieczorek**, magister, ukończyła studia doktoranckie na SWPS Uniwersytecie Humanistycznospołecznym w Warszawie. Zainteresowania naukowe dotyczą historii zabawek, zarówno tych z okresu PRL-u oraz starszych, powstałych przed II wojną światową. Jest współredaktorką monografii pt. *Obrazy dzieciństwa i dorastania. Wybrane problemy teoretyczne i empiryczne* (Instytut Naukowo-Wydawniczy Matuscula, Poznań 2013). Publikowała m.in. w „Zabawach i Zabawkach”, „Problemach Humanistyki”, „Modzie w Kulturze, Sztuce i Edukacji”. Jest także autorką artykułów popularnonaukowych – o historii zabawek (ukazały się w „Focusie Historia” oraz „Wiedzy i Życiu”).

w domach Polaków pojawiły się dość późno. Te, które zachowały się na terenie naszego kraju (obecnie w muzeach oraz w kolekcjach prywatnych) najczęściej pochodzą spoza niego, czego przykładem mogą być domki znajdujące się w kieleckim Muzeum Zabawek i Zabawy czy Miejskim Muzeum Zabawek w Karpaczu. W rodzinnych zbiorach nie znajdziemy też wielu kompletnie wyposażonych domków. Przyczyn takiego stanu rzeczy badacze wskazują kilka. Kolekcjoner Marek Sosenko tłumaczy to w następujący sposób: „na polskim rynku pojawiało się bardzo mało fabrycznych domków, gdyż nasz rodzimy przemysł nie upatrywał w takiej produkcji intratnego interesu” (Sosenko 2011, s. 47). Z kolei Tadeusz Seweryn uważa, że (w przeciwieństwie do stanów zamieszkujących Francję, Anglię, Włochy, Holandię czy Niemcy) „tego typu zabawek charakterystycznych dla bogatego mieszczaństwa zachodniej Europy nie знаła Polska, w której spauperyzowany stan trzeci nie mógł się zdobyć na naśladowanie poziomu życia kupców z Harlemu, Utrechtu, Amsterdamu, Florencji, Mediolanu, Paryża czy Norymbergii” (Seweryn 1960, s. 66). Sytuacja finansowa mogła być jedną z przyczyn tego stanu rzeczy, ale (mimo że nie było to działanie na tak wielką skalę jak w Zachodniej Europie) „już w XVII wieku moda na wielopiętrowe domki dla lalek (będące miniaturami ówczesnych kamienic mieszczańskich) pojawia się również w Polsce” (Żołędz-Strzelczyk 2006, s. 184). Było to jednak zjawisko tak rzadkie, że do XIX wieku nie znajdziemy wielu przekazów na ten temat. Wiadomo, że lalczyne domki bywały w pałacach i dworach polskich. Elżbieta Kowecka wymienia je spośród wielu innych zabawek, którymi bawiły się w czasie wolnym od lekcji, dzieci z bogatych rodzin: „Miały ich [zabawek] zwykle wiele i rozmaite. Były to woskowe lub porcelanowe lalki, domki dla lalek z pełnym wyposażeniem wraz z «kuchenką angielską opalaną spirytusem» [podkr. M. W.], małe serwisy fajansowe lub porcelanowe (...)” (Kowecka 2008, s. 134).

Na przełomie XIX i XX wieku w zamożniejszych rodzinach na Śląsku dziewczynki bawiły się tzw. „pupensztubami”, czyli pokoikami lalek. „Były one albo kupowane, albo wykonywane przez ojców bądź innych krewnych. Były to – tak jak w rzeczywistości w mieszkaniu – pokoje gościnne, sypialnie lub kuchnie wyposażone w miniaturowe mebelki. Wszystko było ustawione w pudle wykonanym ze sklejki a sprzęty domowe robiono z drewna. Całość była pomalowana na różne kolory. Dziewczynki szyły firanki do okienek, pościel bądź też przygotowywały inne drobiazgi niezbędne do upiększenia tych pokoików” (Sapia-Drewniak 2010, s. 204).

Zdecydowanie więcej wspomnień o domkach i mebelkach dla lalek pojawia się w pamiętnikach i autobiografiach osób żyjących na początku wieku XX – na przykład we wspomnieniach Stefana Świeżawskiego, profesora

historii filozofii, który snuje opowieść o dramatycznym epizodzie rodzinnym – ucieczce w 1914 roku ze Lwowa do Wiednia. Dla dziecka (miał wtedy 7 lat) podczas spacerów wiedeńskich „stałym przystankiem na Kärntnerstrasse był sklep z zabawkami – sławny Mühlhauser. Do głównego wejścia do sklepu prowadził od ulicy długi, rzęście oświetlony korytarz, a po obu jego stronach wystawy za szkłem, gdzie znajdowało się nieprzebrane mnóstwo naprawdę przepięknych zabawek. Wszedłszy tam, trudno było odejść. Moją uwagę przyciągało wszystko, a zwłaszcza małe mebelki i naczynka dla lalek (z których niektóre otrzymywałem w darze i one – wraz z mebelkami robionymi ręcznie przez Mamusię – stanowiły pierwsze wyposażenie moich ukochanych «niedźwiadków – misiów»)” (Świeżawski 1989, s. 30; cyt. za: Kantor, Zięzio 2003, s. 254-255) [autor miał bowiem sporą kolekcję tych maskotek, które tworzyły alternatywną rodzinę – przyp. M. W.].

O wiedeńskich zabawkach, które można było kupić m.in. w krakowskim składzie zabawek kupca Fenza, mieszczącym się na rogu Rynku i Sławkowskiej wspomina również Magdalena Samozwaniec w książce pt. *Maria i Magdalena*: „dzieciom oczy zachodziły mgłą pożądaniami, gdy wchodziły do tego raj. Zabawki były wówczas solidne, żadnej lipy, żadnego bujania. Lalki miały pod suknią wszystko, co potrzeba: halki, majteczki. Zamożniejsze posiadały skórzane kuferki, w których szufladach leżały stosy bielizny, zapasowe sukienki, płaszczyki, kapelusze. Lalki, jak dzieci, miały swoje mebelki, kuchnie z rondlami, wózek, nawet miniaturowe piłki i inne zabawki. Wszystkie te cuda sprowadzane były z Wiednia, tak jak przeważnie krakowskie towary, i wykonane z drobiazgową starannością” (Samozwaniec 2010, s. 167-168).

Siostry Kossakówny (Magdalena i Maria, późniejsza pisarka Pawlikowska-Jasnorzewska) miały również swój (pomalowany przez tatę) domek lalek, który w pamięci Magdaleny Samozwaniec zachował się w następujący sposób: „łóżko Lilki oparte było o starą chwiejącą się szafę, o którą z drugiej strony stał oparty tak zwany dom lalek, a w nim co wieczór po odrobieniu lekcji odbywały się teatralne przedstawienia. Dom składał się z dwóch pięter, poddasza i sutereny wymalowanej przez Wojciecha Kossaka, który lubił bawić się z ukochanymi córkami. Groza wiała z tej sutereny ociekającej wilgocią, pełnej pajęczyn i starych połamanych sprzętów. Górne piętro i parter zamieszkane były przez pięknie ubrane lalczyki, suterena zaś przedstawiała azyl dla lalek inwalidek, którym brakowało rąk czy nóg i które miały na sobie zniszczone i podarte suknie” (ibidem, s. 19-20).

Ale nie wszystkie lalczyne akcesoria trzeba było przywozić z Wiednia. O tym, że na początku XX wieku (w 1905 roku) mebelki dla lalek można było kupić podczas krakowskiego Emausu [jarmarku odbywającego się w Po-

niedziałek Wielkanocny pod murami klasztoru Norbertanek na krakowskim Zwierzyńcu – przyp. M. W.] pisze w relacji sporządzonej na zamówienie Seweryna Udzieli Antoni Mokstein: „tu wabią oczy piękne figurki krakowiaków i krakowianek, (...) dalej zobaczymy turkawki, żabki, baloniki, szafy, szafki, stoły, stolki, kanapki dla lalek” (Bujak 1988, s. 135). Na Rękawce [drugim krakowskim jarmarku, odbywającym się dzień później na Krzemionkach, pod kościołem św. Benedykta – przyp. M. W.] zabawki były nieco inne niż na Emausie, ale „nie zapomniano także o meblach dla lalek, tj. krzeselkach, stołach, kanapkach, szafeczkach, umywalkach, łózkach i kołyskach” (ibidem, s. 136) (wg relacji Władysława Krupińskiego). Część ze znajdujących się na kramach drewnianych zabawek (m.in. właśnie mebelki) przywożono z odległych, wiejskich ośrodków zabawkarskich, przede wszystkim z żywieckiego (Bujak 1988, s. 137).

W przedwojennym katalogu wydawanym przez Dom Towarowy Braci Jabłkowskich (największym w Polsce obiekcie tego typu, mieszczącym się przy ulicy Brackiej 25 w Warszawie a istniejącym od 1914 roku i przeżywającym lata świetności w dwudziestoleciu międzywojennym) znajdziemy całe lalkowe gospodarstwo (w oryginalnej pisowni) – jest i „SERWIS blaszany, ładnie i precyzyjnie wykonany, składający się z 9 sztuk”, „KUCHENKA gazowa, na dwie fajerki, długości 12 cm, z niebieskim garnkiem i czajnikiem z pokrywami”, „PIĘKNA KUCHNIA nowoczesna biała emaliowana – dług. 32, wys. 18 cm, ma otwierane drzwiczki i 5 fajerek, na których stoją 4 rondle i imbryk, niebieskie emaliowane, poza tem obok zmywak do mycia naczyń, cena za całość zł. 6. (...) PRALKA z dzbanem i tarą, blaszana emaliowana. (...) UMYWALNIA dla wytwornej lalki, emaliowana, z kranem i lampką elektryczną, oświetlającą lustro, ostatnie słowo komfortu”, „SERWIS dla lalek, gliniany polewany i malowany w kolorowe kwiatki, 2 filiżanki, cukiernica i 2 dzbanuszki, na tacy o średn. 12 cm”. Przy podanych akcesoriach znajdują się ceny (Katalog „6 pięter podarków”, 1936).

Wśród dzieł polskich artystów ludowych możemy znaleźć niewielkich rozmiarów przedmioty. Są to robione przez murarzy ze Zwierzyńca, Krowodrzy i Podgórze w Krakowie z myślą o dzieciach mebelki krakowskie, „a więc pomalowane na zielono i zdobione ornamentem czerwonym, żółtym i białym, jak czynili to stolarze skawińscy. Natomiast w Beskidzie Wyspowym i na Podhalu robili górale mebelki dla dzieci, ale niemalowane, a więc stoły rozkracyste, ławki i zydle z surowego drewna” (Seweryn 1, s. 52). Trzy komplety pięknie dekorowanych drewnianych mebelków (łączących ze sobą – co charakterystyczne również dla innych prac Antoniego Kenara – szacunek dla tradycji sztuki ludowej z elementami sztuki współczesnej) ze szkoły

zakopiańskiej tego artysty (rzeźbiarza, pedagoga, dyrektora Państwowego Liceum Technik Plastycznych w Zakopanem) z lat 40. XX wieku znajdują się w Ośrodku Wzornictwa Nowoczesnego w Warszawie, a jeden z nich znalazł się w katalogu wystawy pt. *Ale zabawki*, będącym pokłosiem wydarzenia, które miało miejsce w Muzeum Narodowym w Warszawie w 2008 roku (Maga, Rokosz 2008).

Potwierdzają to także inne źródła pamiętnikarskie. W okresie II Rzeczypospolitej dziewczynki, oprócz lalek posiadały także wózek i mebelki dla nich. „Jadzia pokazała mi swoje zabawki – wspominał pamiętnikarz z Mazowsza – były to różne lalczki z gałganków, kolebeczki dla nich itp.” (Juchcińska-Gałka 2010, s. 166).

Po II wojnie światowej można było spotkać domki dla lalek w polskich – jeszcze prywatnych – sklepach: „jeszcze dzisiaj widzę go wyraźnie, chociaż tyle lat minęło. Było to, kiedy istniały prywatne sklepy, ok. 1948-1949 roku, prowadzona przez mamę za rękę, przystawałam przed wystawą chyba sklepu meblowego, nie pamiętam, bo widziałam za szybą tylko jedno: dom dla lalek. Piętrowy, otwarty z dwóch stron: pokoiki, firaneczki, mebelki tapicerowane, kwiaty w wazonikach, cały bogaty mieszczański świat, a w nich małe postacie. Byłam głucha na wołanie mamy, ciągnięcie ręki itp. Na początku lat 50. domek zniknął wraz ze sklepem prywatnym” (Lipońska-Sajdak 1997, s. 166).

W okresie PRL-u kupienie lalczynek i domków nie należało do rzeczy prostych, ponieważ funkcjonujące wówczas Spółdzielnie produkowały przede wszystkim mebelki i inne artykuły gospodarstwa domowego, np. syfony (więcej o tych czasach poniżej). Tuż po transformacji ustrojowej i gospodarczej do Polski zaczęły napływać miniaturowe budynki wykonane przede wszystkim z plastiku. Szczególnie popularne na początku lat 90. XX wieku były domki lalek *Barbie*. Dziś również w pokojach dziewczynek można spotkać podobne plastikowe zabawki, opatrzone zazwyczaj napisem „Made in China”. Co roku z Chin eksportuje się do pozostałych krajów na całym świecie aż 22 miliardy zabawek! (Sarzyński, Godziejewska 2009).

Mimo wszechogarniającego plastiku, współcześnie można kupić też domki drewniane, produkowane przez duże firmy (np. amerykański *KidKraft*). Przedsiębiorstwo powstało już w latach 60. XX wieku i od tego czasu znane jest z tworzenia innowacyjnych zabawek dla dzieci. Mimo masowej produkcji domki firmy *KidKraft* wciąż są dość solidnie wykonywane. Polski rynek podbił produkowany przez tę firmę *Amelia Pool House*. Budynek (przypominający amerykańską rezydencję) ma trzy piętra, windę i zewnętrzne patio. Wyposażenie wnętrza – w kolorze różowym, z białymi i czarnymi dodatkami,

zostało zaprojektowane w tak modnym w ciągu ostatnich lat stylu *glamour*.

Domki tworzone przez *KidKraft* przeznaczone są dla lalek do wysokości 30 cm (czyli *Barbie*) jak i dla znacznie mniejszych: 10-centymetrowych laleczek.

Od niedawna mebelki dla lalek do swojego asortymentu wprowadziła też mająca oddziały także w Polsce *Ikea*. Dostępne są dwa zestawy: pokój – jego wyposażenie stanowi regał, kanapa, stolik, krzesło, dywan oraz poduszka w kształcie serca oraz sypialnia („Puść wodze wyobraźni! Twoje lalki mogą jeść przy stole MAMMUT, spać w regulowanym łóżku BUSUNGE zaśłanym pościelą IKEA PS12, wtulić się w pluszową zabawkę LÄSKIG i wieszać swoje ubrania w szafie BUSUNGE, jak informuje opis na stronie internetowej: <http://www.ikea.com/pl/pl/catalog/products/90292259/>). Oczywiście wszystkie znajdujące się w zestawach przedmioty to miniaturki tych, które można kupić do prawdziwego domu w szwedzkim markecie. W dziale dziecięcym znajdziemy tekturowy domek dla lalek – jednak w przeciwieństwie do wielu innych zabawek w *Ikei*, namalowane na kartonie drzwi, meble i przedmioty domowego użytku (rozkładane jak kartki w książce) nie zaskakuje ani oryginalnością, ani wykonaniem.

Oprócz firm-gigantów swoich sił (nie zawsze jednak z sukcesem) próbują też mniejsi producenci. Jednym z nich była firma „Oli – zabawki z drewna”. Ten rodzinny interes powstał z chęci stworzenia pięknych i trwałych zabawek łączących pokolenia: „właściciele marzyli, by gdzieś na strychu przetrwały one dla «dzieci naszych dzieci». Zatem domki dla lalek musiały być wspaniałe. Każdy inny, każdy niepowtarzalny. Malowane były ręcznie, do każdego projektowano inne wzory tapet. Te bezpretensjonalne zabawki, dzieła prawdziwego «artysty-stolarza» na każdym robią duże wrażenie. Mimo to firma rynku nie zdobyła i aktualnie zmienia charakter: zamiast domków dla lalek będzie produkować... domy dla ludzi” (Folga-Januszewska 2008, s. 56).

Zupełnie inaczej było z zabawkami w okresie PRL-u. Wtedy z półek zniknęły wszystkie – ważne, że w ogóle udało się je dostać.

Specyfika domków dla lalek (głównie mebli i akcesoriów) w okresie PRL

Historia zabawek w powojennej Polsce to okres – tak jak w innych dziedzinach – ograniczeń, niedoborów maszyn, materiałów i ogólnie słabej jakości (vide: Majowicz 2010, s. 364). Przemysł (także zabawkarski) został znacjonalizowany (w wyniku tzw. bitwy o handel, w ramach której sektor prywatny miał zostać szybko zlikwidowany), a „masową produkcją zabawek

w Polsce powojennej zajęły się wówczas wyrastające jak grzyby po deszczu spółdzielnie, które początkowo koordynowała Cepelia. W 1953 r. w Łodzi utworzono Zarząd Przemysłu Zabawkarskiego. Po reorganizacji zarządzania przedsiębiorstwami zabawkarskimi w 1972 roku, patronat nad większością spółdzielni i zakładów objął Krajowy Związek Spółdzielni Zabawkarskich z siedzibą w Kielcach. (...) Organizacja pracy i produkcji w spółdzielczości zabawkarskiej nie była łatwa. Od początku nie była to priorytetowa gałąź przemysłu lekkiego, więc szły na nią niewielkie nakłady finansowe. Ciągle brakowało odpowiednich maszyn i surowców: tkanin o trwałych kolorach, nietoksycznych lakierów, sitodruków, kalkomanii, małych guziczków, haftek i taśm, etc., krótko mówiąc półproduktów niezbędnych do produkcji ładnych i estetycznie wykończonych zabawek” (Górecka 2009, s. 161). Mimo to spółdzielnie działały i produkowały zabawki – często podpatrzone na Zachodzie i później – w miarę technicznych możliwości – robione na ich wzór w kraju (czego przykładem mogą być fotografie zgromadzone przez Międzyspółdzielcze Laboratorium Zabawkarskie przy Spółdzielni Pracy „Radość” w Krakowie, a wykonane podczas Targów Lipskich na jesieni 1966 roku) często bez zgody i wiedzy producentów pierwowzorów.

Nie zawsze jednak pomysły przywiezione z Zachodu udawało się skopiować. Niektóre były zbyt zaawansowane technologicznie, inne po prostu mogłyby nie odnaleźć się w socjalistycznej rzeczywistości, jeszcze inne trzeba było porzucić z braku odpowiednich materiałów. Jednym z takich przywiezionych ze wspomnianych już targów w Lipsku projektów (najprawdopodobniej niezrealizowanym w polskich warunkach) jest budynek mieszkalny w kształcie... domu z wielkiej płyty z parkingiem bezpośrednio pod spodem (zamiast parteru).

Niedrogie i powszechnie dostępne plastikowe mebelki można było kupić w kioskach Ruchu. Wyprodukowane w latach 80. XX wieku w Spółdzielni Pracy Inwalidów „Sizel” w Gorzowie Wielkopolskim przedstawiały podstawowe wyposażenie dużych pokoi w blokowych M. W skład takiego zestawu wchodziła ława z czterema obrotowymi krzesłami, klasyczna meblóścianka z półkami oraz kuchnia – ze zlewem, bojlerem, kuchenką gazową i piekarnikiem.

Wiele spółdzielni produkowało mebelki dla lalek, m.in. oprócz wspomnianej Spółdzielni „Sizel” miniaturowe łóżka, szafy czy ławy z drewna powstawały też w kieleckiej Spółdzielni Pracy Przemysłu Zabawkarskiego „Gromada”. Z kolei plastikowe zielono-białe szafeczki, krzeselka, stoły i łóżka produkowała Chemiczna Spółdzielnia im. 22 Lipca w Łukowie.

Domek lalek (taki opis widnieje na opakowaniu, choć nazwa została

nadana nieco na wyrost, bowiem w tekturowym pudełku znajdziemy mebelki do salonu, a nie cały dom) produkowała warszawska Spółdzielnia Rzemieślnicza „Centrum”. Nie jest to wyposażenie standardowego w tamtych czasach dużego pokoju w bloku z wielkiej płyty – w kartonowym pojemniku znajduje się kominek (z wkładaną do środka tekturką, na której znajdziemy rysunek palącego się ognia), stół z imitującym marmur blatem, cztery krzesła, ozdobna lampa stojąca oraz telewizor na nóżkach. W dobie siermiężnego socjalizmu produkcja takiej zabawki nie mogła być dobrze postrzegana.

Mimo przeszkód, które występowały w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, także w omawianym okresie można było w pokojach dziecięcych zaobserwować domki dla lalek. W przeciwieństwie do tych powstałych przed II wojną światową, nie były one już tak kunsztownie wykonane, gdyż w tym okresie produkcja zabawek dziecięcych zdominowana była przez wszechgarniający plastik. Ale jednak – były: „mebelki dla lalek nie były tak jak dzisiaj dostępne w bajecznych formach i mocnych kolorach. Odwzorowały bardzo często... wnętrza mieszkania przeciętnej polskiej rodziny. Były więc miniaturowe meblościanki z okleinami drewnopodobnymi, proste w formę mebelki kuchenne, gdzie rzadko w wyposażeniu była pralka, prosty i niezbyt wymyślny stół z krzesłami. Z dodatków do mebelków rarytasem był miniaturowy, plastikowy telewizor, częściej można było spotkać model radia «Śnieżka». Oczywiście bardziej zaawansowane, ale także droższe i trudniejsze do zdobycia były zestawy mebelków z Zachodu lub Stanów Zjednoczonych. Łóżeczka i wózek dla lalek do złudzenia przypominały te używane przez rodziców dla swoich dzieci” (Majowicz 2010, s. 371-372). Taka forma była odbiciem społecznych stosunków oraz zastanej rzeczywistości – miała być prosta i czytelna, nie szokować kolorami jak zabawki z Zachodu (ibidem, s. 371).

Wartym wspomnienia jest również fakt, iż „niewielka zamożność rodzin robotniczych sprawiała, że wiele zabawek wytwarzano w domu. (...) Dla dziewcząt, które chętnie bawiły lalkami przygotowywano domki dla lalek. Najczęściej były to domki z tektury lub drewna z pokoikami, łazienką i kuchenką. W pokoikach obowiązkowo znajdowały się łóżeczka dla lalek, które wykonane były z łatwo dostępnych elementów takich jak pudełka, szpulki do nici i uchwyty do bielizny” (Ślęczka 2010, s. 222).

Po upadku systemu socjalistycznego fabrycznie produkowane zabawki zagraniczne całkowicie zalały polski rynek. I chociaż trend ten utrzymuje się do dziś, w pokojach dziecięcych nadal można znaleźć domki własnoręcznie zrobione.

Współcześni polscy kolekcjonerzy domków

Kolekcjonerstwo (w potocznym tego słowa rozumieniu) najczęściej „kojarzy się ze zbieraniem przedmiotów reprezentujących określoną dziedzinę lub sferę zainteresowań naukowych, artystycznych lub hobbystycznych. Zbiory, gromadzenie rzeczy, kolekcjonowanie to aktywność określająca cywilizacyjny rozwój kultury” (Frydryczak 2012, s. 145).

Kolekcjonowanie zaczyna się często już od dzieciństwa, by potem przerodzić się w prawdziwą pasję, a czasem i zawód. Można zbierać praktycznie wszystko, włącznie z zabawkami (a tym samym i domkami). Często ich stan nie jest zadowalający, dlatego z myślą o potrzebach dorosłych, którzy w ramach hobby restaurują lub budują własne domki (ponieważ na świecie – głównie w Wielkiej Brytanii – stanowią sporą grupę odbiorców) powstaje fachowa literatura np. *How to build dollhouses and furniture* Donalda R. Branna (większość tego typu poradników napisanych jest w języku angielskim, żaden do tej pory nie został przetłumaczony na język polski). Biorąc pod uwagę to, jakim powodzeniem cieszy się to hobby za zachodnią granicą, nie ma się czemu dziwić. „Co roku, w Londynie (w ratuszu dzielnicy Kensington) odbywa się *The Kensington Dollhouse Festival*. Około 200 artystów i producentów wystawia tam na sprzedaż swoje domki i najdrobniejsze elementy wyposażenia wnętrza. Na wykładach towarzyszących targom można poszerzyć swoją wiedzę na temat historii domków i sztuki miniaturowej” (Hodurek-Kiek 2012, s. 7).

W Polsce kolekcjonowaniem i restaurowaniem (tworzeniem samego) domków dla lalek zajmują się nieliczni. Jak pisze Katarzyna Hodurek-Kiek „*Dollhouse miniatures* to hobby popularne niemal na całym świecie, w Polsce mało znane. To wykonywanie miniatur domków, blisko spokrewnione z modelarstwem (wykorzystuje te same techniki i materiały). (...) W wielu krajach wykonują je artyści. Wydawane są specjalne magazyny o wykonywaniu miniatur domków (www.dhminiatures.com), strony internetowe z instrukcją budowania (www.miniatures.com) oraz sklepy, w których można zamówić elementy wyposażenia wnętrza (www.dollhouseheaven.com)”.

W Polsce to hobby wciąż mało popularne – choć domki (głównie dla swoich córek) wykonywali na przestrzeni wieków ojcowie czy dziadkowie. Wspomina też o tym kolekcjoner zabawek Marek Sosenko: „wojaże po Polsce zaprowadziły mnie w 1987 roku do Wrocławia, gdzie udało mi się zdobyć dwa znakomite komplety mebli dla lalek i duże, tapetowane pokoje, składające się z podłogi i trzech ścian. Jeden ażurowy komplet mebelków wykonano w stylu rokoka z mahoniowych deszczulek, pochodzących z rozmontowanych pudełek

po cygarach. Drugi, w stylu renesansowym, wykonano z orzechowych deseczek. Stan zachowania był na tyle dobry, że nie wymagały nawet czyszczenia, jedynie kilka rokokowych krzesełek miało złamane wzdłuż usłojenia drewna nogi, a renesansowym kredensom brakowało drobnych aplikacji. Byłem bardzo ciekaw, skąd takie piękne i tak dobrze zachowane zabawki znalazły się na giełdzie staroci, więc zapytałem sprzedawcę czy ma jakąś wiedzę na ten temat. Okazało się, że mebelki pochodzą z jego rodziny, a wykonał je pradziadek ze strony matki dla swojej ukochanej córeczki pod koniec XIX wieku. Dziadek był modelarzem form w jednej z dolnośląskich odlewni żelaza, stąd takie zdolności manualne i perfekcja wykonania” (Sosenko 2011, s. 55).

Jednak także u nas coraz więcej osób zaczyna własnoręcznie budować lub restaurować lalczyne domostwa, potwierdzeniem czego są powstające strony internetowe. Znajdziemy już tworzone przez naszych rodaków portale dla budowniczych – najstarszym z nich i najbardziej znanym jest *La Belle Époque – Dolls` Houses*, czyli *Czarowny Świat Domków Lalek* (www.bellee-poque.pl), sklepy internetowe, w których możemy kupić elementy wyposażenia domków dla lalek (www.domkowa4.pl; www.smalldreams.pl) czy blog poświęcony budowaniu wraz z dziećmi domku dla lalek (<http://mareksmigiel-ski.blogspot.com/>).

Do najbardziej znanych polskich kolekcjonerów tego typu przedmiotów możemy zaliczyć Anetę Popiel-Machnicką, Henryka Tomaszewskiego i Marka Sosenkę (choć w przypadku kolekcji obydwu panów domki dla lalek stanowią tylko niewielką część zbiorów). Dla swoich potrzeb domki tworzy także Agnieszka Krasicka, założycielka sklepu internetowego www.smalldreams.pl, w którym możemy kupić miniaturowe żyrandole, mebelki i firanki.

Warszawskie Muzeum Domków dla Lalek z kolekcji Anety Popiel-Machnickiej

Warszawskie Muzeum Domków dla Lalek to nowe miejsce na wciąż wydłużającej się liście instytucji gromadzących i prezentujących dziecięce zabawki, które prowadzi swoją działalność od 1 czerwca 2016 roku. W kolekcji znajduje się ponad sto domków, pokoi, sklepów oraz łazienek, które zgromadziła i odrestaurowała Aneta Popiel-Machnicka, z zawodu reżyserka filmowa i scenarzystka. Jej przygoda z domkami dla lalek zaczęła się od narodzin córki – to właśnie dla niej stworzyła pierwszy domek – cenny przedmiot, który miał być przekazywany w rodzinie z pokolenia na pokolenie. Miniaturowy świat tak ją zafascynował – wertowanie w bibliotekach tomów historii sztuki opisujących minione czasy oraz szukanie na targach staroci „szpargałów”, które

mogłaby wykorzystać podczas tworzenia domków, że nie skończyło się na jednej zabawce. Powstały kolejne (już razem z dziećmi, bo tym hobby można zajmować się wraz z pozostałymi domownikami) i dziś w kolekcji znajduje się ponad sto różnego rodzaju domków i sklepików. Jej pracami interesują się polskie muzea – zanim powstało Muzeum w Warszawie, wystawę domków kolekcjonerki prezentowano niemal w każdym rejonie kraju. Jako pierwsze kolekcję pokazało Muzeum Zabawek i Zabawy w Kielcach, potem wypożyczyło ją Muzeum Okręgowe Ziemi Kaliskiej, Muzeum w Rybniku, Muzeum Zabawek w Karpaczu, Muzeum Okręgowe w Rzeszowie, Muzeum Śląska Opolskiego, Muzeum Radomskie im. Jacka Malczewskiego czy Muzeum Historyczne w Białymstoku.

Teraz Muzeum ma własną siedzibę, mieści się w Pałacu Kultury i Nauki, we wnętrzu wcześniej niedostępnym dla zwiedzających, przeznaczonym wyłącznie dla VIP-ów zapleczu Sali Kongresowej. Wśród prezentowanych tam domków znajdziemy m.in. klinikę dla zwierząt z 1930 roku (zbudowaną w skali 1:16), z niemal całkowitym wyposażeniem z 1. połowy XX wieku; dom lux dla letników – świetnie zachowany domek produkcji niemieckiej z 1955 roku, z oryginalnym umeblowaniem i oświetleniem oraz Aptekę Trzech Sióstr – drewniany sklepik na planie trapezu z przeszklonymi frontowymi witrynami, z lat 1910-1920 i oryginalnie zachowanym wyposażeniem, pochodzącym z wiedeńskiej apteki „Pod Lwem”. O czym warto wspomnieć to fakt, że niewielkie elementy wykonane są z pieczołowitością i odwzorowaniem szczegółów (np. wszystkie etykiety lekarstw znajdujących się w klinice dla zwierząt zostały zaprojektowane i wykonane przez kolekcjonerkę na podstawie starych, oryginalnych opakowań). Muzeum prowadzone jest przez Fundację *Belle Epoque* założoną przez Anetę Popiel-Machnicką.

Henryk Tomaszewski – twórca Wrocławskiego Teatru Pantomimy – był nie tylko aktorem, ale i zapalonym kolekcjonerem – głównie lalek. Pierwszą z nich kupił w Poznaniu, ale najwięcej przywiózł z zagranicy, kiedy wraz z teatrem podróżował po świecie. W jego zbiorach znajdziemy zabawki z Azji, Ameryki, Meksyku czy Australii. Gromadzenie tych przedmiotów trwało wiele lat. Mim dużą część swojej kolekcji przekazał gminie Karpacz w 1994 roku. Otrzymane dary z kolei stanowiły bazę, w oparciu o którą w 1995 roku założono Muzeum Zabawek. Ekspozaty znajdują się „w gablotach zaprojektowanych i ręcznie malowanych przez znanego krakowskiego scenografa, jednocześnie autora scenografii do wielu przedstawień Tomaszewskiego – Kazimierza Wiśniaka. Tło każdej półki zostało pięknie wymalowane, tworząc bajkową scenę, na tle której żyją lalki i odgrywają sceny z życia wzięte. Troskliwie dobrane akcesoria podkreślają realizm poszczególnych scen. Niczego tu nie brak.

Jest salon z fotelami obity pluszem, fortepian, kuchnia pełna garnków, talerzy, sztućców. Nie zabrakło w niej chochelki, otwieracza do butelek. W łazience zobaczymy porcelanową wannę z kurkami, mydło, ręczniki, tarkę. Życie w miniaturze wcale nie toczy się na niby. W salonie przy maleńkim fortepianie gra laleczka” (Lemiszewska 2008, s. 196).

I choć te pomieszczenia powstały z myślą o tym, by to lalki dobrze się w nich prezentowały, to dzięki włożonej pracy stworzono swego rodzaju „lalczyne domki”. W 2004 roku Muzeum Miejskie we Wrocławiu wydało teczkę z 10 kolorowymi kartami *Świat dziecka. Zabawki z kolekcji Henryka Tomaszewskiego i Stefana Kaysera*, w której znajdziemy fotografie, m.in. pokoi lalek.

Z kolei wśród eksponatów Marka Sosenki, krakowskiego kolekcjonera i antykwariusza są nie tylko zabawki – ale też pocztówki (rekordowy zbiór w Polsce – 750 tysięcy), książeczki dla dzieci, gry planszowe i karty. Początek zbierania zabawek miał miejsce pod koniec lat 70., kiedy to Wanda Kordylewska, wyjeżdżając z Polski, przekazała Markowi Sosence kolekcję gromadzoną przez swego ojca. Z biegiem czasu eksponatów przybywało i dziś trudno jest dokładnie policzyć, ile tak naprawdę zabytkowych misiów, samochodów i żołnierzyków znajduje się w posiadaniu rodziny Sosenków – bowiem swą pasją zaraził pozostałych domowników. Ilość zabawek szacuje się na około 45-50 tysięcy. W tych bogatych zbiorach znajdują się oczywiście lalki. „Do tego należy dodać akcesoria – ubranka, mebelki i wszelkiego rodzaju sprzęty domowe. Jeden z piękniejszych kompletów stanowi zestaw polskich, XIX-wiecznych mebelków, wykonanych z mahoni i orzecha jako repliki oryginalnych renesansowych i barokowych mebli” (Mroczek-Stachowiak 1998, s. 92).

Choć domków dla lalek w otrzymanej kolekcji nie było, z czasem i one znalazły się wśród zbiorów. Pierwszy z nich, Marek Sosenko przywiózł w 1982 roku z Jeleniej Góry. Jak sam wspomina: „była to mocno zabrudzona i zrujnowana *Willa Christel* z resztkami elektrycznej instalacji oświetleniowej i oryginalnych tapet. Nie zachowało się umeblowanie, pozostał jedynie klozet i miniaturowa rolka papieru toaletowego w pomieszczeniu na parterze pod schodami” (Sosenko 2011, s. 52-55).

Eksponatów przybywało – w 1998 roku było w niej już dziesięć XIX-wiecznych domków dla lalek, a także miniaturowy, niemiecki sklepik z pełnym wyposażeniem. Obecnie jest ich około trzydziestu. Część można było oglądać podczas wystawy *Dom lalki – rzeczywistość w miniaturze*, która odbyła się w Muzeum Historii Katowic w 2011 roku. Wśród prezentowanych eksponatów nie zabrakło wspomnianej *Willi Christel* (z trzema pokojami, łazienką, wc i klatką schodową); można było również obejrzeć domek z przełomu XIX

i XX wieku z dwoma dużymi pomieszczeniami i otwieranym dachem wyklejonymi w całości specjalnymi tapetami, m.in. we wzór dachówki i muru ceglano-ceglanego; duży, teksturowy 100-letni domek z trzema pokojami, werandą i ogródkiem (mocno zniszczony przez powódź w 2010 roku) czy sporych rozmiarów, ośmiopokojowy dom z otwieranymi ścianami frontowymi i dachem, w którym każdy pokój urządzony jest w inny sposób. Jak opisuje sam kolekcjoner: „ściany są wyłożone różnymi tapetami, od najprostszych z geometrycznym, powtarzającym się wzorkiem, nakładanym gumowym wałkiem, aż do tapet pejzażowych ze scenami romantycznymi. Jedno z najciekawszych pomieszczeń to «pokój porcelanowy», w którym nie tylko lalka, ale wszystkie fotele, stół, kanapa, kominek, a nawet kufer wykonane zostały z porcelany w stylu neorokokowym. Na kominku stoi prawdziwy zegar z brązu, z porcelanową tarczą, na której namalowano scenę spotkania zakochanych. Kuchnię wyposażono nie tylko w podstawowe sprzęty, ale i w żeliwny, emaliowany zlewozmywak oraz metalowy wieszak na chochle i ręczniki. W łazience poza wanną umieszczono zlew z kranem, porcelanowy klozet z wiszącą spłuczką, a także miniaturową fontannę-umywalkę. Ściany zdoła różowa tapeta ze sceną pojenia konia w pięknym poidle, do którego spływa woda ze źródła umiejscowionego powyżej wśród drzew. Pokój «niebieski», zamieszkały przez dziewczynkę, ma komplet tapicerowanych na niebiesko mebelków i tapetę z romantycznymi kolumnowymi ruinami. Taka sama tapeta znajduje się na parterze, skąd prowadzą schody na górę domku. Tu umieszczono sprzęty do sprzątania, komodę, zegar stojący, wiszący wieszak na odzież i inne detale. Pokoje i otwierane ściany, w których znajdują się okna, wyposażono w karnisze mosiężne i firanki” (ibidem, s. 62).

Najstarszy w kolekcji jest domek kredensowy na wysokich graniastych nogach połączonych na dole wiązaniem. Wśród innych starych domków są te biedermeierowskie (styl dekoracyjny wnętrz w XIX wieku, cechujący się głównie wygodą, a dotyczy szczególnie mebli: okrągłe stoły, wysokie meble, sekretarzyki: także mebel w tym stylu; za: *Słownik wyrazów obcych*, Kamińska-Szmaj red., 2001, s. 85), z kolei najmłodszy – ale konstrukcyjnie niezwykle ciekawy – pochodzi z lat 50. XX wieku. Dzięki zdjęciom poszczególnych części można go przekształcać. Znaleźiska pochodzą głównie z okolic Krakowa, część domków przywiezionych zostało z Jeleniej Góry, jeden z Wiednia. Nie zawsze ich stan jest zadowalający, domkami zajmuje się więc konserwator, a doposażanie ich i dokompletowywanie elementów i lalek w odpowiedniej wielkości jest przedsięwzięciem czasochłonnym.

Obecnie pieczę nad kolekcją sprawuje Fundacja Zbiorów Rodziny Sosenków.

Domki dla lalek w polskich muzeach

Jak wspomniałam powyżej, w rodzimych zbiorach nie znajdziemy wielu kompletnie wyposażonych domków (jeśli już są, to przede wszystkim wyprodukowane poza granicami naszego kraju). Ale że „lalki to tylko część miniaturowego świata, w który bawiły się dzieci. Dopelnieniem były drobne sprzęty, naczynia kuchenne, domki dla lalek wraz z wyposażeniem, ubranka i szafy do ich przechowywania, wózki dla lalek, łóżeczka i wiele innych akcesoriów” (Jackowska 2010, s. 356), to w muzeach zachowało się sporo mebelków (m.in. we wspomnianym już Ośrodku Wzornictwa Nowoczesnego w Warszawie, również mieszczącym się w stolicy Państwowym Muzeum Etnograficznym, Muzeum Warmii i Mazur w Olsztynie czy Krakowskim Muzeum Etnograficznym, które może pochwalić się najprawdopodobniej jedy-nymi w Polsce mebelkami dla lalek wykonanymi w ośrodku zabawkarskim w Jaworowie koło Lwowa w latach 1901-1913 (vide: Oleszkiewicz 2010, s. 393), nie wspominając już o muzeach zabawek). Pochodzą z różnych epok – znajdziemy w nich zarówno wykonane z drewna przedmioty datowane na XIX wiek, jak i młodsze – z początków XX wieku i okresu PRL-u (te przede wszystkim plastikowe). Drewniane mebelki dla lalek zobaczymy też w Gallerii Starych Zabawek w Gdańsku czy w krakowskim Muzeum Narodowym w Dziale Rzemiosła Artystycznego i Kultury Materialnej (szafka, ołtarzyk myśliwski, toaletka oraz komplet – szafa, dwa stoliki, lustro i plakietka), serwis dla lalek (złożony z dzbanka, dzbanuszka, cukiernicy, 5 filiżanek i spodków oraz 4 łyżeczek) i część kompletu toaletowego do zabawy, na który składają się 2 miednice, 2 rynienki, puderniczka i wazonik (informacja z pisemnej kwerendy w Krakowie w 2013 roku), a w Dziale Tkaniny ubranka dla lalek (Myśliwiec 2010, s. 338).

Drewno (a później plastik) to dwa materiały, z których zabawki były wykonywane najczęściej, rzadziej mebelki produkowano z innych surowców, choć i takie przykłady się zachowały, by wspomnieć jedynie znajdujący się w zbiorach Działu Rzemiosła Artystycznego w Muzeum Warmii i Mazur w Olsztynie komplet miniaturowych mebli w stylu Ludwika XV. „Do garnituru tego należą stolik, kanapa, krzeselka oraz dwa foteliki. Konstrukcja mebli została wykonana z blachy brązowej [podkr. – M. W.]. Meble przyozdobiono ornamentem neorokokowym. Zaplecki i siedziska ozdobione zostały emalią położoną na blachę miedzianą, na której namalowane zostały miniatury pasterskich scen rodzajowych w pejzażu. Pejzaż utrzymano w tonacji beżowo-brązowej z delikatnymi odcieniami zieleni” (Jackowska, s. 356).

Na terenie naszego kraju (poza omówionym już Warszawskim Muzeum Domków dla Lalek) instytucje kolekcjonujące zabawki znajdują się w Kielcach, Karpaczu oraz Kudowie (to mające swoją siedzibę w Krynicy-Zdroju, to oddział Muzeum z Kudowy), w Gdańsku oraz w Toruniu – dwa ostatnie miejsca powstały niedawno, choć także znajdziemy w nich sporo ciekawych eksponatów. Największe i najstarsze Muzeum Zabawek i Zabawy w Kielcach, ma w swoich zbiorach ponad 10 tysięcy zabawek, z czego zaledwie trzy stanowią domki dla lalek, zdecydowanie więcej jest mebelków i innych akcesoriów. Najciekawszy ze zgromadzonych domków znalazł się w wydany przez muzealne wydawnictwo w 2009 roku albumie pt. *Dzieje pewnych zabawek*. Jest to całkowicie wyposażony domek dla lalek pochodzący ze Szwecji i wyprodukowany w latach 70. XX wieku. W tym trzypiętrowym domku z balkonem na samej górze znajduje się 6 pokoi, 2 łazienki, kuchnia oraz garaż (z zaparkowanym kabrioletem). W jednej z łazienek znajdziemy również saunę. Wystrój jest typowy dla lat 70. XX wieku, a ściany wyłożone są modnymi w tamtych latach tapetami oraz fototapetami. Domek został wyprodukowany przez szwedzką firmę *Lundby*, założoną w 1945 roku, która zasłynęła produkcją bardzo nowoczesnych domków, odwzorowującej aktualnie obowiązujące trendy w wyposażeniu wnętrza – włącznie ze sprzętem AGD.

Oprócz domku firmy *Lundby* w kieleckim muzeum znajdziemy polski domek pochodzący z okresu międzywojennego oraz taki przystosowany do składania i rozkładania na poszczególne elementy, wyprodukowany przez Spółdzielnię Przemysłu Zabawkarskiego „Gromada” w Kielcach w 1986 roku. Spółdzielnia ta produkowała też mebelki kuchenne, ogrodowe i do dużego pokoju wzorowane na tych, jakie królowały w polskich mieszkaniach w okresie PRL-u. W kieleckim muzeum są także pokoiki dla lalek z kompletnym wyposażeniem i odrębne zestawy mebelków (niektóre posiadają ręcznie glazurowane blaty marmurowe).

Miejskie Muzeum Zabawek w Karpaczu z kolei powstało na bazie kolekcji wspomnianego już Henryka Tomaszewskiego. W zbiorach liczących około 4000 eksponatów tylko sześć to przedmioty, które mogą zostać zakwalifikowane jako domki dla lalek. Wśród nich jest m.in. rekonstrukcja wnętrza mieszkania, umeblowanego niewielkich rozmiarów sprzętami z przełomu XIX i XX wieku, produkcji niemieckiej firmy *Bodo Hennig*. Z kolei wyposażenie jednopokojowego 2-pokojowego mieszkania z kuchnią i łazienką tej samej firmy znajduje się w miniaturowym domu mieszkalnym z końca XIX wieku.

Najciekawszy jest sześciokątny, otwarty z przodu i o bocznych ścianach rozszerzających się drewniany domek dla lalek. W jego oknach wiszą firanki, a ściany obite są tapetą w zieloną kratkę, ozdobioną u góry szlaczkiem.

Nie wiadomo jednak skąd pochodzi ani kiedy powstał.

Oprócz nich w muzeum w Karpaczu znajdziemy dwa wnętrza kuchni (z lat 20. i 30. XX wieku urządzone oryginalnymi miniaturami mebli z około 1900 roku) oraz dom wiejski z podwórkiem i zagrodą dla zwierząt, złożony z dwóch przylegających do siebie budynków: z powozownią i stajnią na parterze oraz z częścią mieszkalną z balkonem na pierwszym piętrze. Dom ten – choć raczej nie dla lalek – nakryty jest dwuspadowym dachem. Powstał na Śląsku w 1898 roku.

Kolejnym miejscem, w którym gromadzone są zabytkowe lalki i misie jest Muzeum Zabawek „Bajka” w Kudowie Zdroju. Na ekspozycji stałych wystawionych jest kilkanaście przedmiotów związanych z domkami dla lalek. Możemy obejrzeć dwa kompletnie wyposażone domki – jeden niemieckiej firmy *Gottschalk* z 1926 roku oraz drugi, zbudowany w formie dwupiętrowej kamieniczki (najprawdopodobniej zrobiony w okolicach Łodzi) z 1934 roku.

W Muzeum znajdują się również sklepiki i kuchenki. Do szczególnie cennych eksponatów należy sporych rozmiarów kuchenka (również z kompletnym wyposażeniem) z 1922 roku. Wyróżnia ją to, iż stoi na nóżkach. Oprócz tego w Muzeum w Kudowie znajdziemy dwie kuchenki (produkcji austriackiej i niemieckiej) i jeden pokój z mebelkami z bocznymi ściankami (przeznaczony dla misiów). Wszystkie one pochodzą sprzed II wojny światowej. W muzeum znajdują się też dwa domki z okresu PRL. Można je było kupić w kartonach, są produkcji czechosłowackiej. Z kolei domek produkcji DDR znajduje się w filii w Krynicy-Zdrój. Oprócz niego w krynickim muzeum do ogromnych rozmiarów domku kartonowego *My Sweet Home* może wejść nawet dziecko. Tam też pokazano unikatowe mebelki firmy *Gottschalk* do pokoju dziecięcego.

Ze względu na ogromne zainteresowanie zabawkami (w tym domkami dla lalek) coraz częściej bezpośrednio niezwiązane z tym tematem placówki organizują swoje własne wystawy – zawsze chętnie odwiedzane przez zwiedzających, czego najlepszym przykładem może być Dom lalki – rzeczywistość w miniaturze, która odbyła się w Muzeum Historii Katowic. Wystawa ta otrzymała nominację do nagrody Wydarzenie Muzealne Roku – Sybilla 2011, przyznawanej przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. O tym, jakim cieszyła się powodzeniem, niech najlepiej świadczą liczby – obejrzało ją prawie 10 tysięcy osób, co stanowiło rekord frekwencji katowickiego Muzeum.

Współcześni polscy twórcy domków dla lalek

W XXI wieku coraz więcej polskich firm decyduje się na produkcję domków dla lalek. Są to projekty zupełnie inne od tych, jakie wytwarzano do końca XX wieku. Dziś domkiem dla lalek może być choćby kawałek tektury (w produkcji takich właśnie zabawek specjalizuje się firma *LoveKids* oraz *TrzyMyszy*). Z kolei Firma *Miniio* produkuje nowoczesne i designerskie domki dla lalek typu *Barbie*, *Blythe*, *Momoko*. Firmy te wypełniają lukę na rodzimym rynku zabawek, a pomysł na ich założenie wziął się właśnie z tego, że dotychczas takich rzeczy po prostu w Polsce nie było. Tych nietuzinkowych przedmiotów nie znajdziemy na półkach w supermarkecie – ich sprzedaż prowadzona jest głównie przez Internet, w kawiarniach dla rodziców z dziećmi, na festiwalach, kiermaszach itp.

Firmę *Miniio* w 2011 roku założyły dwie mamy, które nie doczekały się córek, a chciały spełnić swoje dziecięce marzenie o posiadaniu domków dla lalek – Małgorzata Drozdowska i Agnieszka Klimczak-Pyryt. Do produkcji minimalistycznych domków i mebelków używane są najlepsze materiały: wśród akcesoriów znajduje się taras, pokryty egzotycznym drewnem bambusowym, dwuczęściowy stolik kawowy z litego drewna dębowego czy dywan z wełnianego filcu wycinany w litery. Domki projektowane są równie szczegółowo i dokładnie jak „poważne” projekty wnętrz dla dorosłych, a potem na potrzeby lalek (typu *Barbie*, o wysokości około 30 centymetrów), skrupulatnie zmniejszane. Według założycielek, *Miniio* charakteryzuje podejście z szacunkiem do designu dla dzieci, dlatego tworzone przez nie domki przywodzą na myśl najlepsze wzornictwo. Dębowe drewno i kamień oraz ultranowoczesne tworzywa to ulubione materiały, z których projektantki ręcznie wykonują miniaturowe mebelki.

Do wyboru są dwa rodzaje domków: dwupiętrowy z wyposażeniem (sofą, stolikiem, fotelem, lampą wiszącą, stołem z czterema krzesłami, wyspą kuchenną, łóżkiem, dwoma stoliczkami oraz lampkami nocnymi, wieszakiem na ubrania i łóżeczkiem dziecięcym) oraz mniejszy, jednopiętrowy z przesuwanymi okiennicami, który później można także rozbudować. Dostępne są różne wersje kolorystyczne wyposażenia – niebieskie, szare, pomarańczowe czy różowe. Ściany domku może zdobić (do wyboru) jedna z czterech różnych tapet – w kropki, liście, delikatne błękitne romby oraz w literki.

Stworzony przez *Miniio* domek znalazł się w berlińskim Museum der Dinge jako jeden z eksponatów przedstawiających współczesny design.

Z kolei firma *LoveKids.pl* została założona przez Katarzynę Radecką – mamę dwóch dziewczynek. Z założenia wymyślona przez nią zabawa miała

być kreatywna, bezpieczna, nietuzinkowa i w zgodzie z naturą – w ten sposób powstały zabawki z ekologicznej tektury. Z założycielką współpracują młode projektantki, np. Marta Krupińska, która jest autorką tekturowego domku dla lalek. Można go – także podczas wspólnej zabawy z rodzicami – złożyć, pomalować, okleić czy pokolorować. Nie jest to jego jedyna funkcja – podczas II Festiwalu Designu i Kreatywności dla Dzieci najmłodszy zrobili z niego dom... mody. I taka też jest rola zabawek tego typu – nie dają one gotowych rozwiązań.

Również założyciele firmy *TrzyMyszy.pl*, Farida i Krzysztof Dubiel (absolwenci warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych) zaczynali od tworzenia zabawek dla własnych dzieci. Z projektów na niewielką skalę powstała firma, która w swojej ofercie ma duże kartonowe zabawki, po których można rysować. Dla twórców *TrzechMyszy* duże znaczenie ma estetyka przedmiotów – aby od najmłodszych lat dzieci stykały się z tym, co ładne – dlatego same mogą ozdabiać je malunkami lub przylepiać literki czy cyferki z szablonów, tym samym przy okazji zabawy ucząc się i rozwijając wyobraźnię. Oprócz kartonowych domków dla lalek w dwóch kolorach: różowym i żółtym, *TrzyMyszy* produkuje m.in. kuchenkę, pralkę, kołyskę, samolot lub straż pożarną – oczywiście z tektury. Duże tekturowe zabawki do składania pakowane są w poręczne kartonowe pudełko, dołączono do nich również instrukcje i szablony. Farida i Krzysztof Dubiel są zdobywcami pierwszej nagrody w kategorii *Wzory zabawek wdrożone do produkcji* w konkursie pt.: *Zabawka przyjazna dziecku* organizowanym przez Muzeum Zabawek i Zabawy w Kielcach.

Zakończenie

Niezależnie od tego czy domek dla lalek będzie kartonowy, plastikowy, czy drewniany można stwierdzić, że wpisną się w polską tradycję zabawkarską już na zawsze. To przedmiot, który łączy pokolenia: fascynujący zarówno dla dużych jak i małych, jest jedną z niewielu zabawek, którą można zrobić wspólnie z rodzicami – choćby z chlebaka czy pudełka po butach.

Maria Wieczorek

The dollhouses in Polish tradition

The dollhouses have got something in them, what attracts our attention. The world of miniatures was always very interesting for the little girls

and even for the adults. At the beginning it were the adults, who ordered the copies of their houses as a decoration for their living rooms. The visitors and guests could admire the copies of the building. This kind of the dollhouses (at this time not toys yet) could be found in the Netherlands, Great Britain and in Germany. Gradually they became toys in the nursery, where they have been used as a learning aid for housekeeping.

The dollhouses arrived to Poland quite late but they could still be found as the toys for children in the rich and noble families. Over the years the appearance of the dollhouses changed. The previous rich decorated and done with a lot of brilliancy houses became in the communistic time period more ordinary and made of plastic for play purpose only. Nowadays the dollhouses are well designed or made of timber and they are playing a significant role in the Polish toys tradition.

BIBLIOGRAFIA:

Bujak Jan, *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1988.

Folga-Januszewska Dorota, *Wstęp*, [w:] *Ale zabawki* [katalog wystawy], red. Anna Maga, Katarzyna Rokosz, Muzeum Narodowe w Warszawie, Olszanica 2008, s. 7-8.

Frydryczak Beata, *Świat jako kolekcja*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2012.

Górecka Magdalena, *Wzornictwo zabawek polskich w ostatnich latach PRL. Wizje, produkcja, codzienność*, „Zabawy i Zabawki” nr 1-4, rok 7/2009, s. 161-170.

Hodurek-Kiek Katarzyna, *Kilka słów o historii domków dla lalek ...*, [w:] *Wystawa La Belle Époque Domków dla lalek z kolekcji Anety Popiel-Machnickiej*, Muzeum Zabawek i Zabawy w Kielcach, Kielce 2012.

Jackowska Kinga, *Zabawki oraz motywy ludyczne w zbiorach ikonograficznych Muzeum Warmii i Mazur w Olsztynie*, [w:] *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, red. Dorota Żołądz-Strzelczyk, Katarzyna Kabacińska-Łuczak, Wydawnictwo Rys, Poznań 2010, s. 351-363.

Juchcińska-Gilka Kamila, *Zabawki i zabawy dzieci chłopskich w okresie II Rzeczypospolitej w świetle źródeł pamiętnikarskich*, [w:] *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, red. Dorota Żołądz-Strzelczyk, Katarzyna Kabacińska-Łuczak, Wydawnictwo Rys, Poznań 2010, s. 165-173.

Kamińska-Szmaj Irena (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Euro-

pa, Wrocław 2001.

Kantor Ryszard, Zięzio Ryszard, *Zabawy i zabawki w życiu polskich dzieci w XIX i XX wieku*, [w:] *Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce, cz. 2 Stulecie XIX i XX*, red. Elżbieta Mazur, Wydawnictwo Instytut Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2003, s. 247-260. *Katalog „6 pięter podarków”*, Dom Towarowy Braci Jabłkowskich, Warszawa 1936.

Kowecka Elżbieta, *W salonie i w kuchni, Opowieść o kulturze materialnej pałaców i dworów polskich w XIX w.*, Wydawnictwo Zysk i s-ka, Poznań 2008.

Lemiszevska Agnieszka, *Znani kolekcjonerzy zabawek – Henryk Tomaszewski*, „Zabawy i Zabawki” nr 1-4, rok 6/2008, s. 193-199.

Lipońska-Sajdak Jadwiga, *Miś ideologicznie niesłuszny*, „Zabawy i Zabawki” nr 1-2, rok 1/1997, s. 163-166.

Maga Anna, Rokosz Katarzyna, *Ale zabawki* [katalog wystawy], Muzeum Narodowe w Warszawie, Olszanica 2008.

Majowicz Michał, *Zabawka w dobie PRL-u w kontekście wystawy „Prezent pod choinkę, czyli zabawki z duszą” z prywatnych kolekcji Pawła Pasterza, Wojciecha Jamy, Wojciecha Kujawskiego i Mariusza Kmity*, [w:] *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, red. Dorota Żołądz-Strzelczyk, Katarzyna Kabacińska-Luczak, Wydawnictwo Rys, Poznań 2010.

Mroczeek-Stachowiak Magdalena, *Dotyk dzieciństwa – kolekcja zabawek Marika Sosenki*, „Zabawy i Zabawki”, nr 1-2, rok 2/1998, s. 89-97.

Myśliwiec Anna, *Zabawki w zbiorach polskich muzeów*, [w:] *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, red. Dorota Żołądz-Strzelczyk, Katarzyna Kabacińska-Luczak, Wydawnictwo Rys, Poznań 2010, s. 333-341.

Oleszkiewicz Małgorzata, *Zabawka dziecięca a rekwizyt obrzędowy*, [w:] *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, red. Dorota Żołądz-Strzelczyk, Katarzyna Kabacińska-Luczak, Wydawnictwo Rys, Poznań 2010, s. 391-403. Samozwaniec Magdalena, *Maria i Magdalena*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2010.

Sapia-Drewniak Eleonora, *Zabawki i zabawy dziecięce we wspomnieniach Górnoślązaków*, [w:] *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, red. Dorota Żołądz-Strzelczyk, Katarzyna Kabacińska-Luczak, Wydawnictwo Rys, Poznań 2010, s. 201-208.

Sarzyński Piotr, Godziejewska Aleksandra, *Puchatek i spółka*, [w:] „Polityka”, 2009, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/292037,1,puchatek-i-spolka.read>, 18.07.2015.

Seweryn Tadeusz, *Polskie zabawki ludowe*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1960.

- Sosenko Marek, *Droga do domu... lalek*, [w:] *Dom lalki – rzeczywistość w miniaturze*, Wydawnictwo Muzeum Historii Katowic, Katowice 2011, s. 47-69.
- Ślęczka Ryszard, *Krakowskie zabawki z lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego stulecia. Tradycja i nowoczesność*, [w:] *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, red. Dorota Żołądz-Strzelczyk, Katarzyna Kabacińska-Łuczak, Wydawnictwo Rys, Poznań 2010, s. 217-224.
- Świeżawski Stefan, *Wielki przełom 1907-1945*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1989.
- Żołądz-Strzelczyk Dorota, *Dziecko w dawnej Polsce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006.
- Żołądz-Strzelczyk Dorota, Kabacińska-Łuczak Katarzyna (red.), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, Wydawnictwo Rys, Poznań 2010.
- Żołądz-Strzelczyk Dorota, Kabacińska-Łuczak Katarzyna, *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2012.

Computer games and children's fears: the causes, prevention, overcoming

Anna Bushueva*

Computer games violent content

Development of information technologies and their implementation in most sectors of human activity inevitably leads to the emergence of changes in the socio-cultural life of society. Information, in addition to the undeniable advantages, such as increasing the speed of the search, creation, processing the necessary information, carries a number of acute problems. During the formation of the information society the problem of influence of modern technology on the younger generation is becoming extremely important. It is logical to assume that the impact of negative information products experience, especially children, because their mentality is not yet fully formed and sustained. It should be noted that in the Russian Federation with the aim of protecting children from information harmful to their mental and (or) physical health in 2012. The law came into force, designed to minimize the impact of invalid information products to children. The Federal *Law On protection of children from information harmful to their health and development*, the characteristic of the types of information that impact on the younger generation. For information prohibited for distribution to children include one that encourages children to commit acts that threaten their lives or health; able to encourage use drugs, tobacco funds to participate in games of chance; justifying the use of violence, cruelty, unlawful, antisocial behavior, inducing to commit violent acts; denies family values; containing obscenities (Federal Law of 29.12.2010

* **Anna Bushueva**, pedagog, doktorantka w Kursk State University w Rosji (Bushueva Anna, postgraduate, Kursk State University, Russia). Najważniejsze publikacje (the most important publications): *Pedagogical support for junior schoolchildren: overcoming fear inflicted by video games* in „Psychological-pedagogical search”, vol. 4 (20) (2011), p. 148-157; *Children computer games: fear-provoking computer games vs. games promoting young schoolchildren's social and moral development* in „Psychological-pedagogical search”, vol. 2 (22) (2012), p. 125-136.

number 436-FZ (eds. From 06.29.2015) *On the protection of children from information harmful to their health and development*). It should be noted that the legal restrictions and requirements are not highly specialized and, for the most part, reduced to the delimitation of information products for children of a certain age category (0+ 6+, 12+, 16+), taking into account age specific perceptions. At the same time, there is a real problem in that the information program, including video games, especially popular among children, is prescribed recommendatory age category, intended exclusively for adult audiences, and on the Internet and it is available for children. In practice, information products, especially video games that contain scenes of extreme violence, disturbing content, is strictly prohibited to sales and distribution. Such countries include Brazil, Greece, Germany, China, Japan, New Zealand. Now in Russia there is no list of violent video games, which would be prohibited by law. Lawmakers explain this fact by the influence of the freedom of speech in Russia, but to the State Duma a proposal on the establishment of an interdepartmental committee, which will oversee the implementation of video games. Currently, a child has access to all kinds of information products, including video games and violent content, which often cause children fear, terror or panic, presenting subjects in an image of a violent death, the consequences of accidents, disasters.

Features aggressive computer games on the emotional sphere of younger schoolboys

Indeed, despite the fact that the game is in the early school years is no longer the leading activity, it still occupies an important place in his life. It was in the game the child learns the surrounding reality, himself. Traditional game is the basis of receipt of a constructive experience that transforms the emotional world of the child, making it richer and more diverse. In addition, in such a game developed and cognitive processes, updated requirements of interaction with others. But the game should wear develops, builds character. Educational opportunities in the educational process of the game was marked by many researchers (Oleg Gazman 2002; Vladimir Grigoriev 1998; Elena Reprintceva 2012; Irina Frishman 2000; Steel Shmakov 1994). A lack of pedagogically organized game pushes the student to the virtual games are usually questionable content. Researchers involved in the problem of the influence of entertainment computer games on the person playing child (Igor Burlakov 2000; Julia Yevstigneyeva 2003; Mikhail Ivanov 1999; Irina Kolotilova 2009; Natalya Omelchenko 2007; Olga Smyslov 2000; Lily Shakirov 2006; Tatiana Shishova 2002; and others) say, the effects of this influence are excessive irri-

tability, temper, emotional instability.

Here are some examples of the results of research conducted by the author between 2008 and 2015 in the city of Kursk in Russia. The aim of the study was to investigate the leisure younger students and to identify in it the share of computer games. In the course of the results of analysis we found out that the most preferred among the younger students are the following leisure activities: playing on the computer (65%), the TV viewing (57%), friends (mostly on social networks) (50%), reading books (42%). Analysis of the degree of diagnostic passion school computer games showed that children give them a few hours a day, usually without significant adults from the control. At the same time, the awareness of parents and teachers about the content of leisure younger students is far from the real situation, the adults tend to create imaginary welfare situation in the organization of leisure activities of their child. Moreover, it is often an adult, to save time, he stimulates the student address to the virtual world of computer games. In individual conversations, parents claim that the game – it is a natural need of the child, and the computer game - is the result of a natural process of evolution of children's games. Without the games, according to the parents, "the child can not", but especially the younger schoolboy age did not allow him to play with cars, hide and seek, etc. Therefore, parents are buying and, in their words, "a new, adult toy".

This study has allowed to identify the most preferred games of younger schoolboys: «Mortal Kombat», «Grand Theft Auto», «Minecraft», «Call of Duty», «Need for Speed», «Fallout», «Doom», «Counter-Strike» etc. As shown by the author the computer gaming preferences of younger students, include games such as 3D-Action (a three-dimensional effect or "kind eyes"). This type of game is characterized by the greatest force of "pulling"- in to the virtual world of computer games. The specificity of these games is that they contribute to the complete identification of the player with the computer character. Given the characteristics of the younger schoolboy, has blurred the boundaries between the real world and the virtual world, it is so realistic to get used to the game, most pointedly feels everything that has to worry about his hero. Even if the child understands that the fantastic story plays computer games, his subconscious takes them for reality, respectively, and the emotions caused by video games, are realized. Similar games are emotion-factor for the development of a child's self-doubt, insecurity, aggression. After these games, in primary school children with certain personal characteristics may cause obsessive fears. It is noteworthy that boys prefer the videos with scenes of violence, cruelty. They have indicated that they have such an emotional state of fear during and after the game (about 11%). During diagnostic conversations, they

explained that their emotional state hero compassion and fear for themselves, the lack of security is determined. Projective technique "Draw fear" was held in the course of the study. Of all the submissions received by the author stands out the most numerous group (30.5%) - drawings of the fear of monsters, skeletons, vampires and other monsters, extracted from the bowels of the aggressive content of video games.

The study was able to highlight the fears of younger students that provoke aggressive content of computer games: the fear of death, darkness, loud noises, bright lights, pains, penalties, and the exclusion of strangers. These fears are backed by vivid and realistic scenes of violence on-screen, linked with direct gaming student activities. Focusing on the fact that it is in the game where the formation of the emotional experience of the child occurs, in the game he knows the surrounding reality, himself. This raises the question of replacing the virtual games, play pedagogically organized. That it is possible to obtain a constructive experience that transforms the emotional world of the child, making it richer and more diverse. In addition, in such a game developed and cognitive processes, updated requirements of interaction with others.

Thus, the problem of the effects of aggressive passion of younger schoolboys plays aggressive content, appearance on this background, computer game fear, very urgent problem that requires attention from the psychological-pedagogical community. In addition to this important issue is availability of teachers, parents provide a safe information environment for the student, to teach him to perceive and critically evaluate obtained through computer technology information to fill their leisure time to develop socially meaningful games. The indisputable fact is that students learn well the material to which they have an interest, and the game for the child - his natural habitat. In this connection it is necessary to encourage and support children's interest in the learning process, to educate, using interesting for them, specially designed gaming technologies, including gaming training to overcome the emotional problems caused by the passion of virtual games.

Organization of correctional work for the prevention and overcoming fears of computer gaming

To overcome fears of computer gaming younger students keen on computer games violent content, the author has developed a program based on the inclusion of pupils in alternative types of gaming activities. The program is based on the use of the specially designed game programs, a large amount of visual material, information and communication technologies, on the inte-

raction of subjects of educational process, maintaining an emotional connection between them, based on existing positive experience of students.

The program was implemented on the basis of educational institutions implementing general and further education programs in a variety of forms. It is in these institutions (educational institution full-time MBOU preschools "Rainbow and additional education system MBOU child Creativity Palace, situated in Kursk, Seyms District) were marked by the conditions necessary for the full development of the younger schoolboy, taking into account their individual characteristics. The important was the presence in these educational institutions in computer classes by skilled teachers of Informatics, working not only with children, but also at our request, with the teachers. It is necessary to note the presence of large space for games, mobile training, good work, established the direction extracurricular activities: artistic and aesthetic trends, arts and crafts, technical, sports and recreation. It is on the basis of these institutions has become possible to implement the program, while focusing on the availability of free, flexible mode of operations for all the subjects of the educational process. Here, the author was able to reveal a maximum capacity of students, develop socially important focus of their work together with teachers and parents to adjust their personal development and emotional state.

The effectiveness of the implementation of the program designed for the prevention and overcoming fears of computer gaming younger students depends on the interest and active involvement in the process of all stakeholders of the educational process. Its implementation is carried out in the course of systematic work in three main directions: with younger students, teachers and parents. The content of this work are school-wide, group and individual forms of interaction between children and adults. As with any pedagogical process, to overcome fears of computer game is a dynamic system, realized in stages, based on the consistency of teachers' actions, psychologists, parents and school children.

During diagnostic and projective stage we identified the causes of emotional distress of younger students who are fond of computer games violent content; diagnose fears caused by such games, and examined personality traits of the child, which contribute to the formation and retention of children's fears. Previous diagnosis was the basis of the projective stage, during which lined Correction and Development program to overcome fears, involves the interaction of subjects of educational process in a specially organized conditions.

On the advisory-finding stage of the systematic psycho-pedagogical education of parents and teachers on the role of information technology in the

modern world, on the computerization of learning about fear they have the negative effects of computer games hobby kid aggressive content. Also at this stage, the collection of primary information about the role of computer gaming in the living space younger students, the presence or absence of emotional and personal problems are associated with such a passion.

Corrective and preventive stage solved problems, developed by the author of the correctional program, which was aimed at reducing anxiety, junior student, the actualization of subjectivity of the child, the removal of his active fears, the formation of the ability to control the fears caused by computer games, increased self-confidence, positive changes in the relationship with significant adults and peers. It is at this stage, to a greater extent was virtually organized playing environment at the level of the educational institution and the family younger students.

The author singles out the criteria for the effectiveness of the process of overcoming the gaming computer fears younger students: 1) emotional (it is associated with overcoming sustained fear caused by computer games, the ability to recognize and control their emotional state, the presence of emotional tone, the emotional mood, characterized by cheerfulness, vigor, animation); 2) behavioral (associated with the ability to comply with social norms, principles, patterns of behavior accepted in society, the ability to show friendliness, compassion, caring, teamwork); 3) cognitive (characterized by the presence of cognitive interest to the creative, developing games, the effectiveness of cognitive activity and increasing its creative content). In this regard it has been developed and implemented in correctional and development activity forms and methods of organizing the process of correction of emotional distress younger students. Thus, the efficiency of the developed program may be evaluated on the following criteria:

- younger students reorientation of interests, from virtual reality to creative games, socio-meaningful activities, interaction with peers and adults;
- emotional stress and anxiety absence;
- fear minimization;
- younger pupils self-confidence;
- feeling awareness, reasons behavior awareness, actions consequences awareness, arbitrary behavior development, ability to accept themselves and others;
- opportunity express openly their feelings for significant adults and to get support from them;
- independence in playing and learning activities, ability to become the initiator;
- social adaptation improvement, formed cooperative ability;

- comply with social norms of behavior and group rules;
- sustainable cognitive interest, developed creative imagination, attention, memory, thinking;
- formed ability to make grounded choices;
- educated speech, culture of speech behavior, vocabulary increase;
- primary school children activities are focused.

It should be noted that all the developed activities were focused on the assertion of self-worth the child's personality, to create the conditions for inclusion in the success of each student, provided a favorable atmosphere, shooting discomfort, creating cooperation environment of trust and goodwill among all actors of the educational process.

Due to the fact that the younger students to play computer have a number of distinctive fears (high level of anxiety, lack of confidence in their own abilities, isolation, low self-esteem, nervous tension, the presence of unrealistic), to work with them are used specific to their emotionally intense state forms of corrective action. The most effective form was the inclusion of children in the games and game exercises. The purpose of this form of overcoming emotional distress-stress relief, muscle clamps, anxiety, fears of correction, increased self-confidence, overcoming the difficult cases of a child's life. Correction and Development program included different types of games. Outdoor games were aimed at enabling the student, enthusiastic computer games, show physical activity, liberated, to take the initiative, to exercise, to realize and control their emotions. It is in outdoor games younger schoolboy with computer game to learn to overcome fears, fright, fear, which are peculiar to physically active games. Examples are carried out by us, „Fifteen”, „Dead Man's Bluff”, „Hide and Seek”, „I'm not afraid”, „Battle”, „Dodgeball”, „Sniper”, etc. These games were held both indoors and outdoors, and were aimed at overcoming stress, fears related to the unexpected sound, action, terror attacks, darkness. It should be emphasized the collective nature of mobile games. When the work was carried out in correctional mobile games author was faced with certain difficulties. Firstly, most of the younger students, paradoxically, for the first time heard about the existence of such games, had enough, sometimes repeatedly dwell on the description of the rules of each game. Secondly, the interest in participating in such games more than a third of pupils absent, motivated their refusals as follows: „It is childish games”, „I did this in kindergarten”, etc. But after offering to visit as spectators or referees games, watch the game, with the experiences from the players, without exception, the students involved in the game. Similar games have been one of the most effective forms of work in the correction of emotional state for elementary school with playing compu-

ter fears. Unlike mobile games, we planned game-dramatization did not bring the expected result. In correctional and developing lessons younger students originally requested depict an imaginary theater stage character of the familiar fairy tale, and later from a computer game. Children are invited to facial expressions, movements, tone of voice to convey the habits of the characters, their distinctive features. Not all were able to get rid of unnecessary tension, stiffness, confusion, embarrassment. Therefore, first in class in the group stimulate the imagination, initiative students: discuss the nature of the hero, its exterior features, voice, movement, but as soon as the children had to be shown in front of all the movements of the rest of his hero, then to cope with this task failed unit. The reasons for this author sees identified personality features of the respondents (lack of confidence, high level of anxiety, lack of communication skills, emotional tension in relationships with people). As a result, it had to change the direction of the program with regard to overcoming the fears of computer gaming younger students keen on computer games violent content. Games-dramatization have been replaced by-masquerades game, writing fairy tales, creating illustrated books.

Another important aspect of minimizing the negative impact of aggressive computer games on the emotional sphere of younger schoolboys by means of their inclusion in the correctional and educational and socially significant game programs, was the inclusion in the process of significant adults. Organization of family gaming environment was a joint activity of the child and significant adults. It is in such activity relieves emotional stress, is expanding horizons of the child, formed awareness of its significance, belonging to the family, the common cause, understanding the importance of their activities in the process of preservation of family traditions, socio-cultural introduction to the experience of the family.

The content of family entertainment at this stage organized, including families in sports („Pope may”, „Come on, Mom!”), Educational („Family Geography”, „family name history” and „Best holiday!”), All sorts of crafts on a given subject), intellectual (quiz „We - the experts”), socially relevant („Our gift to veterans”) game forms. This type of joint leisure minimize the alienation of the child refocus its interests with singles questionable content on the joint, collective games, giving impetus to the intellectual, social, physical, emotional development.

Conclusions

After testing the positive dynamics were found on the monitoring sta-

ge of the experiment in relation to minimizing the fears of computer gaming in primary school children. Performance indicators developed by the author of the program are: to minimize the amount of fear experienced by younger students, the reduction of anxiety for children, increase of self-confidence and their own abilities to overcome fears of computer gaming, improved relationships with parents and teachers, as a result of the inclusion of all stakeholders in the educational process of social and collaborative meaningful activities, on the basis of developing, raising, socially significant forms of gaming.

Anna Bushueva

Gry komputerowe i dziecięce lęki – przyczyny, zapobieganie, leczenie

Artykuł dotyczy pasji, z jaką młodszą młodzież szkolna gra w gry komputerowe z elementami przemocy. Autorka analizuje rosyjską politykę państwową ochrony dzieci przed zagrożeniami dla ich zdrowia, naświetla wyniki badań o wpływie preferencji dotyczących gier komputerowych wśród młodzieży, bada przyczyny lęków płynących z gier komputerowych i opisuje sposoby zapobiegania i leczenia tych lęków.

BIBLIOGRAPHY:

Burlakov Igor', *Homo Gamer: Psihologija komp'juternyh igr.*, Ed. Nezavisimaja firma Klass, Moskva 2000.

Evstigneeva Julija, *Psihologicheskie osobennosti obrashhenija k komp'juternym igram v podrozkovom vozraste*: diss. na soisk. uchenoj step.dok. psih. nauk / JU.M. Evstigneeva, Moskva 2003.

Frishman Irina, *Vyigryvaet tot, kto igraet! Voprosy teorii i metodiki igry, scenarnye razrabotki dlja vneshkol'noj raboty s det'mi i podrozkami*, Ed. Pedagogicheskie tehnologii, Moskva 2001.

Gazman Oleg, *Neklassicheskoe vospitanie*, Ed. MIROS, Moskow 2002.

Grigor'ev Vladimir, *Narodnaja pedagogika igry v vospitanii i razvitii lichnosti*: Dis. dokt. ped. nauk v vide nauch. dokl., Moskow 1998.

<http://rg.ru/2010/12/31/deti-inform-dok.html>

Ivanov Dmitrij, *Virtualizacija obshhestva*, Ed. Peterburgskoe Vostokovedenie, Sankt Peterburg 2000.

Kolotilova Irina, *Individual'no-psihologicheskie harakteristiki podrostkov, uvlechennyh rolevymi komp'juternymi igrami*: diss. na soisk. uchenoj step. kand. psih, nauk / I. V. Kolotilova, Moskow 2009.

Omelchenko Natalja, *Perspektivy izuchenija lichnostnyh osobennostej igrjushhih v kompjuternye igry*, in: Druzhininskie chtenija: materialy VI Vseros. Nauch.- prakt. konf. Sochi: SGUTiKD, T. 2 (2007), p. 184-186.

Reprintceva Elena, *Sovremennaja molodezhnaja igra v zerkale transformacii tradicionnoj russkoj kul'tury: chto delat' social'nomu pedagogu?* in: "Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Serija Gumanitarnye nauki: Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Akmeologija. Juvenologija. Sociokinetika", no 1-1, vol. 8 (2012), p. 181-189.

Shakirova Lilija, *Issledovanie motivacionnoj, jemocional'no-volevoj sfery i psihofiziologicheskikh osobennostej podrostkov s pozicii vlijanija na nih komp'juternyh igr agressivnogo sodержanija*: diss. na soisk. uchenoj step. kand. psihol. nauk: 19.00.07 Kazan 2006.

Shishova Tatiana, V plenu u «Umnogo yaschika», in: "Narodnoe Obrazovanie", no 8 (2002), p. 176-183.

Shmakov Stal', *Igry uchashhihsja – fenomen kul'tury*, Ed. Novaja shkola, Moskva 1994.

Zinovkina Miloslava, *Pedagogicheskoe tvorčestvo/modul'no kodovoe uchebnoe posobie*, Ed. MGIU, Moskva 2007.

Sprawozdanie²⁹ z konferencji „*Homo ludens. Zabawy i rozrywki na co dzień i od święta w dziejach krajów Europy Środkowej i ich sąsiadów*”

Agnieszka Teterycz-Puzio*

W dniach 21-22 kwietnia 2016 roku odbyła się w Akademii Pomorskiej w Słupsku II Wyszehradzka Międzynarodowa Konferencja Naukowa za-tytułowana *Homo ludens. Zabawy i rozrywki na co dzień i od święta w dziejach krajów Europy Środkowej i ich sąsiadów*. Organizatorem konferencji był Instytut Historii i Politologii Akademii Pomorskiej w Słupsku oraz Fundacja ASS, a konferencji patronowali Prezydent Miasta Słupska oraz Muzeum Pomorza Środkowego w Słupsku. W konferencji wzięli licznie udział przedstawiciele ośrodków naukowych z całej Polski oraz goście z czeskich i słowackich ośrodków akademickich. Konferencja miała charakter interdyscyplinarny, bowiem obok historyków różnych epok pojawili się także archeolodzy, literaturoznawcy, etnografowie, socjologowie i pedagodzy.

* **Agnieszka Teterycz-Puzio**, dr hab. prof. Akademii Pomorskiej w Słupsku, Instytut Historii i Politologii Akademii Pomorskiej, Zakład Historii Średniowiecznej. Za-interesowania badawcze: śledzenie przebiegu procesów politycznych w księstwach piastowskich w okresie rozbicia dzielnicowego, analiza polityki prowadzonej przez poszczególnych książąt; zagadnienia dotyczące średniowiecznej obyczajowości, mentalności i życia codziennego. Jest autorką licznych artykułów poświęconych powyższej tematyce a także książek: *Geneza województwa sandomierskiego. Terytorium i miejsce w strukturze państwa polskiego w średniowieczu*, Słupsk 2001; *Na rozstajnych drogach. Mazowsze a Małopolska w latach 1138–1313*, Słupsk 2012; *Henryk Sandomierski. Polski krzyżowiec (1126/1133–18 X 1166)*, Kraków 2015 (wydanie II, pierwsze 2009); *Bolesław Mazowiecki. Na szlakach ku jedności (ok. 1253/58–24 IV 1313)*, Kraków 2015; *Piastowskie księżne regentki. O utrzymanie władzy dla synów (koniec XII - początek XIV w)*, Kraków 2016.

²⁹ Sprawozdanie opracowano na podstawie notatek sporządzonych w czasie trwania konferencji. Podstawą do przygotowania informacji o części wystąpień były też sporządzone przez Autorów abstrakty.

Tytuł konferencji nawiązuje do sformułowania użytego przez holenderskiego historyka i antropologa kultury Johana Huizingi, który założył, że jednymi z głównych motywów napędzających ludzkie działanie są zabawa i współzawodnictwo, zatem tematyka konferencji skupiała się wokół szeroko rozumianych rozrywek i aktywności dnia codziennego i świątecznego, zwłaszcza w zakresie wszelkiego rodzaju gier i zabaw, znanych wszystkim społecznościom.

Celem konferencji było zaprezentowanie rozmaitych aspektów związanych z zabawami, a także ewolucji w dziedzinie gier, zabaw w krajach Europy Środkowej i jej sąsiadów począwszy od czasów starożytnych po czasy najnowsze. Bardzo ważne były przy tym obserwacje dotyczące funkcjonowania pojęć „gry, zabawy” w świadomości ludności Europy Środkowej w przekroju dziejowym.

Konferencję rozpoczęła sesja plenarna, która miała zapowiadać szeroką tematykę obrad – zarówno pod względem chronologicznym, jak i tematycznym. Jako pierwszy wygłosił referat mgr Daniel Haas Kianička z muzeum w Kremnicy, mówiąc o wpływie różnego rodzaju gier i rozrywek na rozwój społeczeństwa słowackiego na przykładzie miasta Kremnicy, począwszy od średniowiecza po XIX wiek.

Następnie dr hab. Joanna Karczewska z Instytutu Historii Uniwersytetu Zielonogórskiego przybliżyła funkcje staropolskiej karczmy, jako nie tylko miejsca handlu, schronienia i posiłku, ale też miejsca spotkań i rozrywki, gdzie spożywano alkohol, tańczono, bawiono się i gdzie miały miejsce różne uroczystości. Zwróciła uwagę na jeszcze jeden aspekt funkcjonowania austerii, czyli karczmi – tam zawierano umowy, a nawet sprawowano sądy. Podkreśliła, że w karczmie można było spotkać zarówno chłopą, jak i pana. Także duchowieństwo nie omijało tego przybytku, w myśl zasady: w karczmie bowiem „nie masz pana”.

Dr hab. Robert Kuśnierz, reprezentujący ślupski ośrodek naukowy, swoim wystąpieniem dotyczącym zabaw enkawudzistów na przykładzie szefa NKWD USRS Wsewołoda Balickiego i jego podwładnych wzbudził żywą reakcję słuchaczy i sprowokował do żywiołowej dyskusji, którą sprawnie koordynował prowadzący tę sesję prof. Jerzy Hauziński.

Wystąpienia sesji plenarnej zamknęła dr hab. Halina Mielicka-Pawłowska z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, zajmując się szczególnie wątkiem społecznym koncepcji *Homo ludens* i wskazując, że zachowania zabawowe wywołują szczególny rodzaj wspólnoty ludzi bawiących się, których istotą jest konstruowanie odmiennego rodzaju rzeczywistości i tworzenie w czasie zabawy wymiaru transcendentnego świata wirtualnego, transgresyjnej osobowości, hierofanicznej przestrzeni zabawowej oraz symbolicznej funkcji zabawek pełnionej przez ich odrealnienie instrumentalne.

Następnie konferencja toczyła się w dwóch równoległych sesjach. Se-

sję zatytułowaną „Damy, magnaci i szlachta” prowadzoną przez dr hab. Joannę Karczewską rozpoczęło wystąpienie dr hab. Agnieszki Teterycz-Puzio z Instytutu Historii w Słupsku, która podjęła próbę omówienia codziennych przyjemności piastowskich księżnych (X-XIV w.). W obliczu uznania w okresie średniowiecza marności życia ziemskiego wobec wieczności było to pewnym wyzwaniem, bowiem niewiele zachowało się bezpośrednich informacji w omawianej kwestii, szczególnie w odniesieniu do kobiet. Jednak – jak wykazała prelegentka, kiedy wczytamy się w wszelkiego rodzaju przekazy – narracyjne, dokumentowe czy przyjrzymy się źródłom ikonograficznym, okazuje się, że nie tyle kobiety wyrzekły się wszelkich przyjemności dnia codziennego, co po prostu autorzy źródeł niechętnie o nich wspominali.

Dr Anna Odrzywolska-Kidawa z Akademii Jana Długosza w Częstochowie przedstawiła formy spędzania wolnego czasu w środowisku szlacheckim w poł. XVI wieku, skupiając się na ucztowaniu od wielogodzinnego biesiadowania przy zastawionym jedzeniem i trunkami stole, wypełnionego „pocziwymi” rozmowami, muzyką, grą w kręgle, po spotkania kończące się dla uczestników stanem głębokiego upojenia alkoholowego, ze scenami ludzi wymiotujących, czkających, śpiących pod ławami obok psów i służby. Autorkę interesował antropologiczny obraz, kontekst przekazów źródłowych na temat biesiad oraz ocena społeczna tego rodzaju rozrywek w świetle źródeł narracyjnych.

Mgr Anna Penkala z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie omówiła kwestie dotyczące inwentarzy pośmiertnych jako źródła do poznania zabaw i rozrywek szlachty krakowskiej w czasach saskich. Celem Jej referatu było wskazanie narzędzi wymienionych w inwentarzach, a służących podczas różnorodnych szlacheckich zabaw i rozrywek, a także próba odpowiedzi na pytanie o zakres rozpowszechnienia tego rodzaju przedmiotów i ich rzeczywistą popularność.

Dr Agnieszka Słaby (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) zajęła się gazetą rękopiśmienną jako źródłem wiadomości o zabawach i rozrywkach szlacheckich w czasach saskich, na przykładzie zespołu gazetek z 1729 r. z różnych części Rzeczypospolitej. Jak wskazała, dla wybranych odbiorców treści gazet stanowiły materiał do naśladowania, stąd wynikało duże zainteresowanie relacjami o odbywających się wydarzeniach towarzyskich. Autorka pokusiła się o określenie częstotliwości podejmowania tematyki związanej z rozrywką i zabawami, i pokazania stopnia zainteresowania szlachty – głównych odbiorców gazetek – tematyką zabawy oraz taką formą spędzania czasu.

Dr Wojciech Bejda (Instytut Historii i Politologii Akademii Pomorskiej w Słupsku), także przedstawił zabawy elit na przykładzie spektakli historycznych w Europie, jednak w odniesieniu do późniejszego okresu – czasu od końca XIX wieku aż po wybuch II Wojny Światowej. Celem wystąpienia było nakreślenie

przyczyn pojawienia się tego typu prezentacji oraz pełnionych przez nie niektórych funkcji: edukacyjnych oraz ludycznych z uwzględnieniem ich specyfiki w najważniejszych krajach zachodnioeuropejskich: Wielkiej Brytanii, Francji, Belgii, Niemczech.

Równoległą sesję zatytułowaną „Damy i panowie – jak bawiono się w dawnych salonach?” prowadzoną przez prof. Piotra Kołakowskiego rozpoczęło wystąpienie dr hab. Małgorzaty Nossowskiej z Instytutu Historii UMCS w Lublinie na temat paryskich wzorców rozrywki i czasu wolnego widocznych w świetle prasy, głównie warszawskiej 2 poł. XIX wieku. Jak zauważyła referentka, w 2 połowie XIX wieku nastąpiło wraz ze zmianami w innych sferach życia związanymi z postępującą industrializacją i urbanizacją, przededefiniowanie pojęcia czasu wolnego, a co za tym idzie – sposobów jego wypełniania. Te nowe wzorce pojawiły się na ziemiach polskich za pośrednictwem prasy, jedyne prawdziwie powszechnego medium w tym okresie, zaś szczególne miejsce wśród korespondencji z zagranicy zajmowała Francja, postrzegana jako centrum cywilizowanego świata mody, stylu i dobrego smaku. Z wystąpienia wynikał wniosek, że podane przykłady rozrywek zarówno klasycznych (teatr, książka, wystawy artystyczne), jak i bardziej egalitarnych i nowoczesnych (kawiarnie, rower, wycieczki), zdecydowanie stanowiły wzorzec zachowań dla elit.

Dr Anna Łysiak-Łątkowska (Uniwersytet Gdański) pozostała w tematyce XIX-wiecznych intelektualnych rozrywek i przedstawiła listy Tekli Żelechowskiej do Jacka I. Przybylskiego, zadając pytanie czy były one przejawem aspiracji, czy stanowiły przejaw potrzeby urozmaicenia czasu wolnego? J. I. Przybylski, krakowski intelektualista, w swoich badaniach naukowych zajmował się tłumaczeniem i interpretacją dzieł autorów starożytnych, zaś T. Żelechowska interesowała się historią, kulturą, literaturą, pisała też wiersze. Jej korespondencja z J. I. Przybylskim dotyczyła nie tylko wymiany poglądów literackich, ale miała także wymiar osobisty, dotyczący refleksji na temat miejsca i roli kobiety, jak i łączących ją kontaktów z J. I. Przybylskim. Listowna korespondencja T. Żelechowskiej wypełniająca jej czas wolny wynikała z aspiracji i potrzeb, stanowiąc jednocześnie rozrywkę w monotonnym życiu mieszczałki krakowskiej.

Dr Agnieszka Świątosławska (z Uniwersytetu Łódzkiego), przedstawiając temat *Tańce, drużbowie i Polska. Kilka uwag o treściach patriotycznych XIX-wiecznych przedstawień krakowskich wesel* wskazała, że popularność „krakowskich wesel” w polskim malarstwie zapoczątkowały w latach 20. XIX wieku obrazy Michała Stachowicza, zaś szczególną rolę wątek ten odgrywał w twórczości Januarego Suchodolskiego i Juliusza Kossaka, stanowiąc odniesienia do sytuacji na ziemiach polskich. Autorka podjęła próbę osadzenia tych prac w kontekście związanym z rozkwitem hasel mesjanistycznych i narodowowyzwoleńczych oraz

rodzącej się świadomości narodowej tożsamości.

Mgr Aneta Duda, doktorantka z Akademii Pomorskiej omówiła formy spotkań rodzinnych i towarzyskich rodziny Radziwiłłów w XIX - XX w., skupiając się na sposobach urządzania przyjęć oraz przedstawieniu wymogów towarzyskich obowiązujących w różnych środowiskach bliskich rodzinie Radziwiłłów.

Ciekawe treści znalazły się także w sesji zatytułowanej „Średniowieczne gry” prowadzonej przez dr. hab. Jarosława Sochackiego. Rozpoczęła się ona od wystąpienia dr. Michała Sołtysiaka z Instytutu Archeologii i Etnografii PAN w Warszawie, który mówił o grach planszowych wikingów jako źródle poznania dawnych społeczności. Podkreślał, że „archeologia rzeczy” zajmuje się wydobywaniem treści zawartych w samym istnieniu rzeczy w sensie powiązań, trwania, roli i znaczenia. Na przykładzie królewskiej gry *Hnefatafl*, omówił jak wyglądało „istnienie” tej formy rozrywki nie tylko praktyczne, ale również symboliczne. Celem wystąpienia była nie tylko analiza form rozrywek, ale także wskazanie jak je przedstawia współczesna historiografia.

Mgr Małgorzata Rakoczy z Uniwersytetu Wrocławskiego mówiła o wczesnośredniowiecznych drewnianych przedmiotach służących do grania, znalezionych na Ostrowie Tumskim, datowanych od połowy X po koniec XIII wieku. Wśród nich można wskazać zabytki związane z ówczesnymi grami. Znajdowane drewniane kulki bądź krążki bywają różnorodnie interpretowane, jednak Autorka dowodziła, że omawiane przez nią znaleziska potwierdzają znajomość niektórych gier wśród ówczesnych mieszkańców Ostrowa Tumskiego (np. starannie wykonany stożkowaty pionek oraz fragment planszy do gry w młynek wyrytej na użytym wtórnie toczonym talerzu).

Mgr Ewa Wielocha z Instytutu Archeologii UMK w Toruniu mówiła z kolei o innym znalezisku – kościanym pionku w kształcie mocno spłaszczonego ostrosłupa datowanym na XVI - XVII wiek, a znalezionym w 2013 r. na cmentarzu przy kościele św. Jakuba Apostoła w Toruniu, porównując go z analogicznymi znaleziskami z obszaru Europy Środkowej (uwzględniając m.in. ich kontekst archeologiczny, formę i charakter zdobień bądź oznaczeń). Powyższe wystąpienia dopełnił referat dr. hab. Roberta Bubczyka z Instytutu Kulturoznawstwa UMCS w Lublinie, skonstruowany wokół pytania czy średniowieczna gra w szachy była intelektualną rozrywką elit czy narzędziem rywalizacji płci?

Kolejna sesja prowadzona przez dr. Monikę Jankiewicz-Brzostowską poświęcona została głównie muzyce i tańcom w średniowieczu i nowożytności. Jako pierwszy mówił dr. Lech Kościelak (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie), przedstawiając postać *Hieronima z Moraw - nauczyciela muzyki z XIII wieku*.

Kolejną prelegentką – mgr Sylwia Skiendziul z UWM w Olsztynie sku-

piła się na postrzeganiu kobiety tańczącej – w świetle średniowiecznych źródeł pisanych (m.in. *Powieści o Róży*, *Katalogu magii Rudolfa*, *Kazań Świętokrzyskich*, *Marienburger Tresslerbuch*), podkreślając, że ówczesny taniec miał w sobie sporo pozostałości dawnego, pogańskiego charakteru magicznego, co powodowało zwalczanie go przez kościół średniowieczny i piętnowanie zwłaszcza kobiet oddających się tej rozrywce. Tańczące niewiasty postrzegano jako mniszki diabła oraz kobiety lekkich obyczajów.

Tematykę obrazu postrzegania kobiety w średniowieczu podjął dr hab. Marek Radoch (UWM, Olsztyn), przybliżając staroniemiecki poemat z końca XIII w. *Turniej dam* (*Der vrouwen turnei*) i prezentując go jako przykład rozważań nad udziałem kobiet w potyczkach. Znajdujemy w nim odwróconą sytuację – w turniejowych potyczkach stają kobiety, a mężczyźni tworzą widownię. Wskazywał, że odwrócenie ról, wyznaczonych przez płeć budziło lęk i przerażenie, ale jednocześnie fascynowało.

Reprezentujący również Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie mgr Damian Szweda mówił o muzykantach na dworze wielkiego mistrza Ulryka von Jungingena, który posiadał własną orkiestrę o jednolitych strojach, grającą m.in. podczas wszelakich uczty, szczególnie z udziałem gości zagranicznych. W Malborku pojawiali się też towarzyszący poselstwom muzykanci albo zwykli wędrowni artyści. Na podstawie *Księgi podskarbiego malborskiego* D. Szweda podjął próbę określenia liczebności grupy dworskich muzyków wielkiego mistrza, jej składu oraz kwestii wynagrodzenia za występy.

Mgr Aleksandra Kajdańska z Polskiego Instytutu Studiów nad Sztuką Świata (Uniwersytet Warszawski) mówiła o roli tańca i gry towarzyskiej na początku XVIII w. na przykładzie relacji gdańskiego nauczyciela tańców Gottfrieda Tauberta zawartych w „*Rechtstaffener Tantzmeister*” z 1717 r., który oprócz teorii i praktyki tańca barokowego omówił gdańskie bale, przyjęcia i zabawy, nie tylko elit, ale też wiejskich przekupek, np. na Targu Maślanym w Gdańsku. Referentka wskazała, że kontredanse sławę zdobywały dzięki swej prostocie oraz dostępności dla każdej grupy społecznej, co czyniło je zabawą i grą jednocześnie. Przetrwały aż do pocz. XX wieku. Dodatkowo charakter kontredansa jako tańca umożliwiał „przemycanie” elementów tańców narodowych np. poloneza, tańca rosyjskiego, tańców orientalnych, almandy lub walca.

Kolejną sesję zatytułowaną „Przedmioty i obrazy” pod przewodnictwem dr. hab. Roberta Bubczyka rozpoczął referat dr Moniki Jankiewicz-Brzostowskiej z Narodowego Muzeum Morskiego w Gdańsku dotyczący elementów oceny moralnej uchwytnych w niektórych przedstawieniach tzw. Ogrodów Miłości, prezentujących grupy młodzieży obojga płci bawiące się i uczujące w ogrodach. Większość z nich była w założeniu neutralna moralnie, jednak niektórzy autorzy

wprowadzali motywy sugerujące negatywne wartościowanie moralne ukazanych scen, np. zaginione „Oblężenie Malborka” z Dworu Artusa i jedna ze scen Tablicy Dziesięciorga Przykazań z Gdańska. Dr Daniela Rywíková (z Uniwersytetu w Ostawie) także skupiła się na malarstwie jako źródle, omawiając obrazy tańca i gier jako metaforę stosowaną w późnośredniowiecznym społeczeństwie.

Mgr Żaneta Chrzanowska (IHiP AP, Słupsk) jako źródło swoich rozważań potraktowała kroniki z początku XI wieku, próbując odpowiedzieć na pytanie: *Czy średniowiecznym chrześcijanom wypadało się bawić?* Wskazała Ona na kwestie różnic w podejściu związanych z odmiennym kręgiem kulturowym (bizantyńskim bądź zachodnim).

Kolejna referentka w tej sesji – mgr Izabela Gomułka z Instytutu Archeologii Uniwersytetu Wrocławskiego podjęła się przedstawienia ewolucji zabawek, m.in. jako elementu wychowania dziecka. Dr Tomasz Michalewski z Instytutu Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego poruszył tematykę kulturowej transmisji międzypokoleniowej na przykładzie zabaw i zabawek czterech pokoleń. Zamiarem Autora było podkreślenie wagi zabawy i zabawki w przekazywaniu kulturowych treści kolejnym pokoleniom, które stawały się znaczącym elementem kultury.

„Zabawy elit okresu międzywojennego” poznaliśmy w następnej sesji prowadzonej przez prof. Wojciecha Skórę. Rozpoczął ją dr Miłosz Skrzypek (Instytut Historii UŚ w Katowicach), który omówił życie codzienne cieszyńskich elit na przełomie XIX i XX wieku. Wskazał, że Wiedeń jako stolica narzucał ton życia społecznego i politycznego Cieszyna, z niej sprowadzano nowinki techniczne, z Wiednia przybywali artyści, zaś firmy wiedeńskie szukały zysków na cieszyńskim rynku.

Dr Dagmara Budzioch z Zakładu Historii i Kultury Żydów UMCS, za cel swojego wystąpienia obrała zaprezentowanie wybranych zwyczajów, gier i zabaw towarzyszących świętu Purim, które jako jedyne w żydowskim kalendarzu liturgicznym ma świecki, raczej ludowy (wręcz karnawałowy) charakter, upamiętniając wydarzenia opisane w biblijnej Księdze Estery – cudowne ocalenie Żydów przed zagładą, której planował na nich dokonać Haman, wezyr na dworze perskim. Święto cechuje powszechna radość i wesołość, odbywają się uroczyste uczty, okraszone alkoholem, z towarzyszeniem gier, tańca i parad przebierańców.

Dr Ireneusz Bieniecki (z Instytutu Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Pomorskiej) omówił formy rozrywki, sportu i wypoczynku w życiu codziennym personelu Flotyli Pińskiej Polskiej Marynarki Wojennej w latach 1919-1939. Dr hab. Lech Krzyżanowski z Instytutu Historii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach zaprezentował zaś rozrywki i formy wypoczynku międzywojennego środowiska prawniczego w Polsce, należącego do bogatszych środowisk zawodowych,

choć zróżnicowanych pod względem dochodów. Bogatsi prawnicy z dużych miast (notariusze, adwokaci) wybierali wyjazdy wypoczynkowe do polskich, a czasem egzotycznych kurortów, przejażdżki samochodem będącym dobrem luksusowym, rauty itp. Uboższym prowincjonalnym prawnikom (np. sędziom pracującym w sądach powiatowych lub grodzkich), pozostawały rodzinne uroczystości i sąsiedzkie wizyty.

Mgr Beata Kołczańska (UG, Gdańsk) przedstawiła paradoksalnie brzmiący temat *Homo ludens Auschwitz Birkenau*, wskazując, że w obozie Auschwitz-Birkenau obok krematoriów żyli ludzie, którzy byli częścią wspólnoty obozowej. Omówiła zachowane w relacjach ocalałych opisy meczów piłkarskich, klubów dyskusyjnych, gawęd wieczornych, koncertów muzycznych, występów teatralnych, interpretowania snów, malowania portretów, wykonywania ozdobnych przedmiotów codziennego użytku, które ujęła jako zarówno strategię przetrwania, ale także kolejną torturę.

Obradom w tym dniu towarzyszył warsztat poświęcony nauce kontredansa, poprowadzony przez Aleksandrę Kajdańską, a dzień zakończył – po wieczornym nadmorskim spacerze w Uście – występ muzyczny Ilony Stiepanik, laureatki kaszubskiego Idola.

Dzień drugi konferencji rozpoczęły dwie sesje. Pierwszą, poświęconą zabawom wszelakim, od starożytności po dzień dzisiejszy zainicjował referat dr. Zbigniewa Brzostowskiego z Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku zatytułowany: *Jeżeli bowiem ktoś zapragnąłby latać, nic bardziej nie przypomina latania ..., czyli o przyjemnościach starożytnych Greków z ćwiczeń jeździeckich*. Mgr Remigiusz Gogosz (Uniwersytet Rzeszowski) kontynuował tematykę przyjemności mężczyzny różnych epok płynących z ćwiczeń fizycznych, skupiając się na sportach i wzorcach skandynawskich mężczyzn i wskazując na współzawodnictwo jako jedną z najsilniejszych pobudek u średniowiecznych Skandynawów, zarówno na płaszczyźnie życia codziennego, jak również w czasie zabaw. Jak wskazał, za wszelkimi przejawami aktywności fizycznej, tj. gier i sportów (zapasy, gra w piłkę, zapasy w wodzie, bieganie, pokazy siły oraz walka z istotami nadprzyrodzonymi), stała idea wyłonienia najsilniejszego człowieka spośród danej społeczności (fjord, region, ćwiartka Islandii, cała wyspa, Europa). Mgr Agnieszka Klawinowska z Akademii Pomorskiej w Słupsku omówiła z kolei relacje kronikarskie dotyczące rycerskich rozrywek. Przedmiotem wystąpienia mgr Magdaleny Szczepockiej (Uniwersytet Śląski, Katowice) była relatywnie nowa, zwłaszcza z perspektywy długiego trwania, forma spędzania wolnego czasu, jaką są gry fabularne, także dotyczące męskich walk. Historia gier fabularnych sięga zaledwie 1974 roku, kiedy to wydano w Stanach Zjednoczonych pierwszy podręcznik do *Dungeons&Dragons*. Referentka wskazała, że w Polsce gry zadomowiły się na tyle, by doczekać się ro-

dzimych tytułów i stylów, które przy bliższej analizie wiele mówią o współczesnej polskiej kulturze. Dr Paweł Maciąg (ASP, Katowice) zaprezentował *Gry, zabawy, prowokacje w dziełach sztuki i życiu artystów europejskich*, przywołując szereg dzieł, eksponujących tezę: „tu dzieje się zabawa”, poczynając od średniowiecza po współczesne koncepcje ukazywania gry, prowokacji i zabawy (np. Eduardo Kac, działający w kręgu bio art czy sztuki transgenicznej, bawiący się w eksperymenty genetyczne).

W kolejnej sesji zatytułowanej „Literackie konteksty” odbywającej się pod przewodnictwem dr. hab. Daniela Kalinowskiego – dr hab. Teresa Banaś-Koriniak z Instytutu Nauk o Literaturze Polskiej Uniwersytetu Śląskiego omówiła motywy ludyczne w barokowych epigramatach Wespazjana Kochowskiego i Daniela Bratkowskiego, wskazując też jakie poglądy na temat spędzania wolnego czasu zawarte są w zbiorach epigramatów dwóch poetów, pochodzących wprawdzie z różnych regionów siedemnastowiecznej Rzeczypospolitej szlacheckiej, jednak wykazujących wiele cech wspólnych. Daniel Bratkowski – prawosławny szlachcic z Wołynia wpisał się w kulturę sarmacką w taki sam sposób, jak pochodzący z regionu kieleckiego gorliwy katolik – Wespazjan Kochowski.

Dr hab. Tomasz Ciesielski oraz mgr Monika Żeromska-Ciesielska z Uniwersytetu Opolskiego przybliżyli zabawy i rozrywki na dworach szlacheckich i magnackich w świetle dokumentów XVIII-wiecznych i „Opisu obyczajów za panowania Augusta III” Jędrzeja Kitowicza. Dowiedzieliśmy się, że do rozrywek i zabaw domowych zaliczano także takie sposoby spędzania wolnego czasu, jak polowania, bale i rauty. Polowania organizowano przez cały rok, zaś przyjęcia, połączone z tańcami, gdy pozwalał na to kalendarz kościelny. Balom nierzadko towarzyszyły gry w pliszki, kości i coraz bardziej popularne karty, zwłaszcza faraon i mariasz oraz szachy, będące grą najbardziej elitarną. Popularną formą rozrywki była konwersacja towarzyska, urozmaicona różnego typu grami słownymi.

Dr Agnieszka Łazarz z Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Zielonogórskiego zaprezentowała temat pt. *Zabawy i rozrywki ukryte w nazwiskach z sufiksem -ow/-ew, -iw/-yw, -ów*, wskazując na wschodniosłowiańską proveniencję tych nazwisk. Zaznaczyła, że jest to ciekawy materiał, stanowiący swojego rodzaju „mini-encyklopedię” obyczajów Słowian, z nazwami zapomnianych tradycyjnych i regionalnych zabaw.

Wystąpienie dr hab. Alicji Kisielewskiej, reprezentującej Uniwersytet w Białymstoku dotyczyło badań nad telewizją jako elementem rutyny codziennego życia rodzinno-domowego Polaków, a zarazem najpopularniejszą rozrywką. Autorka przyjrzała się, analizując sposoby oglądania telewizji od 1952 roku, uważanego za jej początek w Polsce, do 2015 roku, jak zmieniały się kulturowe wzorce i normy dotyczące spędzania czasu wolnego i odpoczynku Polaków.

Sesję zatytułowaną „Tradycje a zabawa”, prowadzoną przez dr. hab. Roberta Kuśnierza otworzyło wystąpienie Marka Otiska z Uniwersytetu w Ostawie zatytułowane *Ludi philosophorum: rithmomachia et metromachia*. Autor skupił się na dwóch średniowiecznych matematycznych i intelektualnych grach, pomyślanych jako narzędzie dydaktyczne, narzędzie do nauczania podstaw geometrii oraz środek do rozwijania zdolności intelektualnych graczy, którzy mogą też dzięki grze osiągać najwyższą filozoficzną mądrość. Następny referat magistra Kamila Kleszczyńskiego (Instytut Filozofii, Uniwersytet Zielonogórski), stanowił próbę odpowiedzi na pytanie czy grywalizacja jest zjawiskiem nowym, czy jedynie nowo rozpoznanym.

Celem wystąpienia, zaprezentowanego przez Adama Glabasa (UAM, Poznań) było wskazanie na obecność form ludycznych wśród działań ruchów społecznych (np. z lat 80. XX wieku, aktywność „Solidarności” i analogicznych ruchów krajów bloku wschodniego), a także aktywistów w Europie Środkowej (zarówno publicznych demonstracji, jak i codziennych aktów sprzeciwu, zmierzających do przeprowadzenia zmiany społecznej).

Mgr Barbara Hołub (Instytut Kulturoznawstwa UMCS) na podstawie badań terenowych i relacji pamiętnikarskich przyjrzała się obrzędowym funkcjom zwyczajów zapustnych, wśród których szczególną uwagę zwróciła na funkcje ludyczne. Jak zauważyła, uczestnicy zapustnych rozrywek nieraz całe ostatki (czyli ostatnie trzy dni przed środą popielcową) spędzali w karczmie, tańcząc, śpiewając i wypijając przy tym olbrzymie ilości alkoholu. Autorka skupiła się na ukazaniu wpływu zapustnych zabaw na komunikację międzyludzką. Z kolei celem wystąpienia mgr Marzeny Badach (IK UMCS, Lublin), która barwy uznała za system znaków, rodzaj kodu było przedstawienie, jakie pozytywne emocje mogły konotować barwy w polskiej obrzędowości ludowej.

Mgr Marcela Gruszczyk (Instytut Historii UŚ, Katowice) swój referat poświęciła symbolicznie słowiańskiej w wydaniu komunistycznym (w latach 1944-1950), wskazując, że od początku formowania Polski Ludowej wśród imprez wpisanych na stałe do kalendarza świąt słowiańskich, dominowały pompatyczne uroczystości związane z historią Związku Radzieckiego. Podkreśliła, że w warunkach daleko posuniętej ingerencji władz w czas wolny obywateli, obchody rocznic i jubileuszy były za każdym razem szczegółowo zaplanowane, towarzyszyły im liczne akademie, publiczne odczyty, wystąpienia artystyczne, a także zabawy oraz festyny, zaś do masowego udziału w państwowych rytuałach zachęcała nie tylko partia, czyniły to także organizacje społeczno-polityczne. Autorka zastanawiała się jakie znaczenie dla władzy i społeczeństwa miały wzmiankowane imprezy.

Ostatnia sesja przybliżała „Kulturowe konteksty współczesnych zabaw”. Mgr Michał Grabowski, reprezentujący Zakład Estetyki i Antropologii Przestrzeni

Uniwersytetu Śląskiego oraz Muzeum Historyczne Miasta Krakowa podjął temat pt. *Pomiędzy grą, zabawą i edukacją. Muzealna edukacja nieformalna. Jej tradycje, alternatywny i perspektywy*, ilustrując dzieje edukacji przez zabawę w muzeum z wykorzystaniem zdobyczy kulturoznawstwa, dydaktyki historii i antropologii. Ta tradycja sięga lat 30. XX wieku (MOMA w Nowym Jorku, pierwsze muzeum dla dzieci), zaś w Polsce od kilku lat obserwowane jest zjawisko zmiany standardów edukacyjnych w muzeach z transmisyjnych, uporządkowanych na kreatywne, aktywizujące, jak udowadniał Autor – wykorzystujące aspekt ludyczny.

Mgr Aleksandra Kurzawa (Uniwersytet Zielonogórski) przyjrzała się starciu pokoleń: rodziców i dziadków w czasach młodości bawiących się w gry podwórkowe z wykorzystaniem prostych rekwizytów oraz obecnego pokolenia, posługującego się licznymi gadżetami. W referacie *Starcie pokoleń* przedstawiono różnice i podobieństwa oraz rodzaje gier, w jakie dzieci różnych czasów bawiły się na podwórku. Dotyczy to przede wszystkim zabaw grupowych – wskazujących na społeczne zaangażowanie.

Dr. Nicole Horáková (FF OU v Ostravě) poruszyła tematykę hazardu z socjologicznej perspektywy. Wskazała stanowisko rządu czeskiego w kwestii hazardu. Na podstawie sondażu przeprowadzonego w kasynach w Ostrawie i jego okolicach, przybliżyła znaczenie społeczne i zachowania odwiedzających, pracowników i właścicieli kasyn.

Dr Magdalena Szalbot (Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UŚ, Katowice) odpowiedziała na pytanie: *Jak Polacy bawią się w pracy?* Zauważyła, że choć zabawę i pracę pojmujemy zazwyczaj jako kategorie przeciwstawne, to jednak zachowania ludyczne towarzyszą również aktywności zawodowej. Poszukując „pierwiastków ludycznych” w sferze aktywności zawodowej badanych, przyjrzała się m.in.: sposobom wykorzystywania przerw w pracy, specyficznym dla poszczególnych zawodów rytuałom pracowniczym, różnym formom firmowego świętowania, obecności na terenie zakładu przestrzeni „wyzwalających” zachowania zabawowe oraz ludycznym aspektem udziału pracowników w różnych służbowych spotkaniach i wyjazdach, a także kwestii następstw komputeryzacji stanowisk i powszechnego dostępu do Internetu.

Mgr Anna Piotrowska (Uniwersytet Zielonogórski) podjęła ciekawy temat: *Czy celebryci mają czas wolny? O kształtowaniu się stylu życia „nowej klasy próżniaczej”*. Wskazała, że czas wolny i rozwój mediów masowych stanowi kontekst dla pojawiających się nowych zjawisk społecznych, jak celebrytizm. Autorka zaproponowała przyjęcie perspektywy czasu wolnego jako nowej wartości życia – wyznacznika pozycji społecznej i jakości życia, opierając się na veblenowskiej teorii próżnowania na pokaz. Jak zauważyła, próżnowanie celebrytów charakteryzuje się pewnymi nawykami i zwyczajami w sferze medialnej i przynosi

im korzyści społeczne. Całość teoretycznych rozważań doprowadziło referentkę do konkluzji, iż czas wolny celebrytów jest ich czasem pracy, staje się zatem obowiązkiem i wyczerpującym zajęciem.

Wszystkie przedstawione wyżej sesje kończyły się dyskusją koordynowaną przez przewodniczącą sesji. W trakcie dyskusji padały istotne uwagi dotyczące treści, sposobu ujęcia, możliwych uzupełnień tematyki, dochodziło też do inspirujących sporów pomiędzy uczestnikami konferencji. Niemożliwym jest tutaj zaprezentowanie jej przebiegu, zapewne uwagi, które padły w trakcie dyskusji, zostaną w jakimś stopniu uwzględnione przez referentów.

W sprawozdaniu, próbując zachować rzeczywistą kolejność wystąpień – omówiono referaty, które zostały wygłoszone w czasie jej trwania. W tomie pokonferencyjnym opublikowane zostaną także artykuły osób, które zgłosiły swój udział, zostały umieszczone w programie, ale z różnych względów nie mogły ostatecznie wziąć udziału w konferencji.

W zamyśle organizatorów konferencja miała tworzyć płaszczyznę wymiany poglądów na poszczególne zagadnienia znajdujące się w kręgu zainteresowań uczestników obrad. W czasie konferencji udało się zgromadzić przedstawicieli różnych dyscyplin z zakresu nauk humanistycznych i społecznych z różnych ośrodków akademickich z Polski i krajów sąsiednich oraz zastanowić się nad zagadnieniami, dotyczącymi dnia codziennego w kontekście wszelkiego rodzaju zabaw, rozrywek, spędzania czasu wolnego, wszelkich form odpoczynku czy też aktywności fizycznej i umysłowej w dziejach krajów europejskich. Przebieg konferencji ujawnił szerokie spectrum zjawisk związanych z zabawą i czasem wolnym, a także wskazał mało zbadane obszary związane z tematyką konferencji.

Intencją organizatorów było nie tyle zajmowanie się historią polityczną, co zbieranie i analizowanie informacji dotyczących historii codzienności w zakresie zabaw, gier, spędzania czasu wolnego i czasu wypoczynku. Konferencja stworzyła płaszczyznę wymiany poglądów na poszczególne zagadnienia widziane z różnej perspektywy badawczej.

Muzeum Dzieciństwa w Edynburgu ³⁰

Maria Wieczorek*

*Dzieciństwo nie jest jedynie
przygotowaniem do życia, jak często
uważamy myśląc o naszych dzieciach,
lecz jest prawdziwym życiem.*

Peter Rosegger

Długo (nie tylko w nauce) nie doceniano rangi tego okresu – w niemal każdej publikacji, dotyczącej omawianego zagadnienia, wspomina się o tym, że przydałoby się więcej badań, że zgromadzona dotychczas wiedza jest niewystarczająca. Najczęściej wysłużone dziecięce zabawki trafiają do pieca (przynajmniej te drewniane) lub są wyrzucane, a ubranka przekazywane innym dzieciom.

Istnieją jednak miejsca, w których pieczołowicie przechowywane są przedmioty nieodmiennie kojarzące się z dzieciństwem. W Szkocji, przy Royal Mile (głównym trakcie edynburskiej starówki) mieści się najstarsza taka placówka na świecie.

Założone w 1955 roku Muzeum Dzieciństwa (Museum of Childhood) – bo o nim mowa – mieści nie tylko olbrzymią ilość zabawek, ale i akcesoriów higienicznych, instrumentów muzycznych oraz przedmiotów potrzebnych za-

* **Maria Wieczorek**, magister, ukończyła studia doktoranckie na SWPS Uniwersytecie Humanistycznospołecznym w Warszawie. Zainteresowania naukowe dotyczą historii zabawek, zarówno tych z okresu PRL-u oraz starszych, powstałych przed II wojną światową. Jest współredaktorką monografii *Obrazy dzieciństwa i dorastania. Wybrane problemy teoretyczne i empiryczne* (Instytut Naukowo-Wydawniczy Maiscula, Poznań 2013). Publikowała m.in. w „Zabawach i Zabawkach”, „Problemach Humanistyki”, „Modzie w Kulturze, Sztuce i Edukacji”. Jest także autorką artykułów popularnonaukowych – o historii zabawek (ukazały się w „Focusie Historia” oraz „Wiedzy i Życiu”).

³⁰ Museum of Childhood (Muzeum Dzieciństwa), 42 High Street, Edynburg, godziny otwarcia: pon.-sob. 10-17, niedz. 12-17. Wstęp bezpłatny.

równie do nauki, jak i do uprawiania sportów. „Muzealnictwo zabawkarskie w Europie jest jedną z najciekawszych form kolekcjonerstwa zabawek. Większość z tych placówek powstała, przekształcając się z prywatnych kolekcji” (Zięzio 2000, s. 16) – zauważył Ryszard Zięzio*. Podobnie było z opisywanym muzeum.

Jego pomysłodawcą był Joseph Patrick Murray (1908-1981), z zawodu optyk, członek Rady Miejskiej Edynburga. Poza tym był kolekcjonerem nie tylko zabawek, ale wszystkich przedmiotów dotyczących życia dzieci i kojarzących się z dzieciństwem (choć nie zawsze bez troskim i przyjemnym), np. rowerków, zasypek dla niemowląt, wrotek w niewielkim rozmiarze, szczotek do czyszczenia kominów, które były używane niegdyś przez pracujących pięcioletnich chłopców czy szkolnych przyborów. Jego własne rzeczy, pochodzące z dzieciennych lat, coraz częściej wywoływały w nim wspomnienia – a te z kolei podsunęły mu pomysł na stworzenie miejsca, w którym zostałyby zatrzymane „kraj lat dzieciennych”. Sam dyrektor o idei powstania muzeum mówił tak: „nagle zdałem sobie sprawę, że jeśli inni ludzie czuli to samo co ja [patrzac na zabawki z dzieciństwa], to znalazłem rozwiązanie. Dzięki tym rzeczom można na nowo stworzyć całą zabawę, kolor, urok, głupstwa i nawet gorzyc przeszłości każdego człowieka” (z opisu muzealnego).

Gdy więc jednej z angielskich galerii подарowano dwie lalki, dla których nie było odpowiedniego działu, Murray postanowił skorzystać z okazji i namówił Radę Miasta do otwarcia muzeum poświęconego dzieciństwu. Na ten cel przekazano siedzibę: XVII-wieczny dom Lady Stair (obecnie mieści się w nim Muzeum Pisarzy). Niezwykły był odzew ze strony społeczeństwa – tak często przynoszono do nowo powstałej instytucji swoje pamiątki, że już w 1957 roku kolekcji trzeba było znaleźć większą siedzibę. Zakupiono, mieszczącą się kilka budynków dalej, kamienicę (siedziba muzeum znajduje się w niej do dziś). Po gruntownym remoncie i dostosowaniu pomieszczeń do potrzeb wystawienniczych 16 sierpnia 1957 roku otwarto pierwsze na świecie Muzeum Dzieciństwa. W 1962 roku Patrick Murray został kustoszem, a dekadę później za swoje zasługi odznaczono go Orderem Imperium Brytyjskiego.

W drugiej połowie lat 80., już po śmierci Murraya, nastąpiła rozbudowa muzeum – budynek połączono z sąsiadującą z lewej strony (patrząc od frontu) kamienicą zbudowaną w XVIII wieku, w której pierwotnie mieścił się teatr, a później (od roku 1900) sklep żelazny. W takiej formie muzeum funkcjonuje również obecnie – w dwóch budynkach na pięciu piętrach-galeriach znalazło się miejsce dla około 4000 eksponatów. Choć w niektórych salach ich

* Od redakcji: Ryszard Zięzio etnograf, w latach 1984-2006 (22 lata) sprawował funkcję dyrektora Muzeum Zabawkarstwa (obecnie: Muzeum Zabawek i Zabawy).

dobór wydaje się być przypadkowy (np. w pierwszej sali pokazano m.in. historię założenia muzeum, zabawki do pchania i ciągnięcia, grzechotki niemowlęce, pudry, płyny do kąpieli, skarbonki czy zdjęcia przedstawiające trudne dzieciństwo pracujących dzieci), to niewątpliwie zaprezentowany zbiór robi wrażenie.

Na parterze znajdziemy także informacje o założycielu muzeum, posiłkach i napojach dla dzieci, niedzielnych zabawach oraz czasach szkolnych. Oczywiście nie zabrakło też eksponatów: pojazdów dla najmłodszych (rowerków, samochodów na pedały, samolotu), wózków dla lalek czy łódki.

Po prawej stronie od wejścia zwiedzających „wita” zdjęcie Patricka Murraya oraz kilka zgromadzonych przez niego w latach 50. XX wieku zabawek. Kolekcjoner zdawał sobie sprawę z tego, jak szybko zmienia się kultura dla dzieci i wiedział, że te (wówczas) nowoczesne przedmioty wkrótce staną się relikami przeszłości. Dziś metalowego dziecięcego czajniczka z gwizdkiem próżno by szukać w sklepach z zabawkami. Murray w napisanej przez siebie i wydanej w 1968 roku książce stwierdzał: „zasadniczo jest ona [zabawka] wyrazem jakiejś wewnętrznej potrzeby. Wypełnia zapotrzebowanie: sentymentalne, estetyczne czy wychowawcze. Zatem niezbędne jest i dziwne, że w naukach humanistycznych badanie starych zabawek do tej pory nie zostało zauważone/rozpoznane... Może się okazać, że wiek niewinności zabawek już się skończył, a komputer zajął ostatnią sferę prywatnego życia, jaką są dziecięce zabawy. Ale z dziećmi i ich zabawami nigdy nie wiadomo” (Murray 1968, s. 13).

Wypełniając lukę w zachowywaniu dla potomnych zabytkowych przedmiotów, gromadzono także eksponaty dotyczące snu i higieny dzieci. Znajdują się one także w sali na parterze. Z umieszczonego w gablocie opisu można dowiedzieć się o zwyczajach panujących niegdyś – począwszy od tego, gdzie dzieci spały, po informacje dotyczące nocnych lampek, chusteczek, butelek do karmienia, mleka modyfikowanego czy niemowlęcej wyprawki.

Po brzezi wypełniona jest kolejna witryna, w której umieszczono przede wszystkim eksponaty, kojarzące się z dziecięcymi posiłkami. Stare krzeselko do karmienia, haftowany śliniaczek, talerze, łyżeczki i widelczyki, słoiki, pudełka, puszki na ciastka, miseczki czy kubeczki to tylko niewielka część znajdującej się wewnątrz bogatej kolekcji kuchennych utensyliów.

W gablocie poświęconej czasom szkolnym nie mogło zabraknąć tabliczki z rysikiem do pisania, globusa, liczydła czy starych tablic z obrazkami – tak zwanych „pomocy dydaktycznych”. Znalazło się także miejsce dla stoliczka i dziecięcego krzeselka.

Z kolei wśród znajdujących się obok „niedzielnych zabawek” (czyli

takich, którymi dzieci mogły bawić się po cichu, najczęściej po niedzielnej lub świątecznej mszy) zwracają uwagę Arki Noego – ta znana już wcześniej zabawka najbardziej popularna była w XIX wieku. W muzealnej gablocie pokazano trzy arki, dwie pochodzące z Wielkiej Brytanii i jedną z Niemiec. Warto też spojrzeć na puzzle, które przedstawiają życie Jezusa Chrystusa. Tę (kompletną!) układankę wyprodukowano w Wielkiej Brytanii w 1900 roku.

Kolejną gablotę wypełniają skarbonki – znane w Szkocji od XVI wieku. Najstarszy zachowany egzemplarz zrobiony jest z gliny, choć w kolekcji znajdują się też te wykonane z drewna czy (tak popularnego za oceanem) żeliwa. Wśród skarbonek są zarówno te wyprodukowane w okolicy i sygnowane nazwą „Narodowy Bank Szkocji” (jedną z nich można było otworzyć wyłącznie po przyjeździe do siedziby banku), jak i te, które pochodzą ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej (więcej o skarbankach patrz: *Wieczorek 2016, Świnka z kasą*, [w:] „Wiedza i życie” nr 5, s. 58-63).

Ostatnia z gablot po prawej stronie poświęcona jest pracującym dzieciom. W przeciwieństwie do innych wypełniono ją przede wszystkim fotografiami. Na kilkunastu zdjęciach uwieczniono dzieci pracujące na polu, w kopalniach węgla (bywało i tak, że prawie połowę pracowników kopalni stanowiły dzieci!) a także w fabrykach. Najbardziej niebezpieczną dla młodych chłopców (do lat pięciu!) pracą było oczyszczanie kominów z sadzy. Prawnie te praktyki zostały zakazane w 1850 roku – do dziś zachowała się szczotka, którą posługiwał się niegdyś mały czyściciel. To właśnie w tej gablocie umieszczono też jeden z najciekawszych muzealnych eksponatów – „lalkę z buta”, która została własnoręcznie zrobiona z męskiego czarnego buta w 1905 roku przez niezbyt bogatą rodzinę. Jej obcas to twarz, a włosy i ręce wykonane są z czarnej skarpetki z pluszowego materiału. „Lalka” ubrana jest w czarną halkę, strój z kremowej bawełny z niewielkim czerwonym wzorem, kremowy fartuch i czepiec obszyty koronką.

Po przeciwnej stronie sali umieszczono przede wszystkim zabawki do pchania, ciągnięcia i jeżdżenia – wśród nich drewniane koniki na kółkach, konie ciągnące wozy, lalczynie wózki, rowerki czy samochodzik na pedały.

Na postumencie, imitującym ulicę wyłożoną brukiem umieszczono „duże” pojazdy – dumnie prezentuje się model koloru czerwonego a zbudowanego w latach 40. Pathfindera na pedały, obok rower, kolejny samochodzik... Pod sufitem fruwa dziecięcy samolot.

Na drugim piętrze pokazano zabawki muzyczne, optyczne, marionetki, teatrzyki lalkowe, domki dla lalek, zwierzęta (w zoo, na farmie oraz w cyrku), pociągi i kolejki, żołnierzyki, samochodziki oraz zabawki mechaniczne. Wśród wielu znajdujących się w sali gablot, w tej z zabawkami muzycznymi

znajdziemy miniaturowe katarynki, pozytywki, grzechotki i gwizdki. Uwagę zwracają dziecięce, niemieckie blaszane gramofony z lat 20. XX wieku – niemalże w Polsce niespotykane. Robiono do nich specjalne płyty, które z czasem zaczęto dołączać też do książek dla dzieci, tworząc w ten sposób prototypy dzisiejszych audiobooków.

Z zabawkami muzycznymi sąsiadują optyczne – choć wiele z nich powstało „przy okazji” poważnych eksperymentów, tak popularnych w XIX „wieku nauki i techniki”, ich wartość edukacyjna szybko została dostrzeżona przez ówczesnie żyjących rodziców. Tak chętnie kupowane wówczas z myślą o dzieciach bardziej niż jakiekolwiek inne zabawki dostarczały (w epoce przedtelewizyjnej) wrażenia iluzji ruchu. Magiczne latarnie, kalejdoskopy i zootropy najbardziej popularne były w drugiej połowie XIX wieku, ale i później były chętnie oglądane – ich czas skończył się dopiero wraz z nadejściem kina, radia i telewizji. Najstarszy w tym dziale zachowany eksponat (prezentowany w gablocie) pochodzi z 1780 roku.

Po przeciwnej stronie uwagę zwracają miniatury sklepów (przede wszystkim rzeźnik) oraz największy w edynburskim muzeum lalczyzny domek – zawierający ponad 2000 przedmiotów codziennego użytku Stanbrig Eorls. To zaledwie jeden z bogatej kolekcji należącej do pani Graham Montgomery, która rozpoczęła zbieranie domków w 1897 roku – gdy miała zaledwie lat... cztery. Kolekcja rozwijała się, by ostatecznie osiągnąć liczbę około dwóch tysięcy domków! Prezentowany w Muzeum Dzieciństwa budynek to kopia istniejącego do dziś domu mieszczącego się w południowej Anglii.

Kolejne piętro obiektu to królestwo lalek. Ich zbiór jest imponujący. Wśród eksponatów są lalki z wosku, drewna, porcelany, plastiku, szmaciane. Jedna z gablot poświęcona jest lalkom z różnych stron świata. W innej z kolei królują zabawki mechaniczne – wśród nich jest miauczący kot i Pierrot siedzący na księżycu, obydwie datowane na koniec XIX wieku. Jedna z najciekawszych na piętrze gablotek zawiera lalkową sypialnię z przełomu XIX i XX wieku. Na szczególną uwagę zasługują akcesoria leżące na toalecie. Na tym piętrze znajduje się także najstarszy eksponat w muzeum. To „Królowa Anna” – drewniana lalka pochodząca z XVIII wieku. Ta delikatna dziewczynka ma szklane oczy i ubrana jest w ówczesny ostatni krzyk mody, czyli kremowy czeppek oraz sukienkę (na górze zielony gorset z dużym dekoltem, poniżej mocno zasnurowanej talii rozkloszowana spódnica tego samego koloru, na niej kremowy fartuch).

W gablotach na kolejnym (czwartym) piętrze zgromadzono książki dla dzieci, czasopisma, sprzęty potrzebne do uprawiania sportów, gry planszowe, robótki ręczne i przybory niezbędne do rysowania oraz wszelkiego rodza-

ju zabawki konstrukcyjne. Kolorowe kamienne klocki Richtera (do obejrzenia również w polskich muzeach zabawek) czy pięknie ilustrowane pierwsze wydania książek (wśród nich znany i polskim dzieciom „Królik Piotruś” Beatrix Potter), to tylko niektóre z naprawdę wielu interesujących eksponatów znajdujących się w tej sali.

Ostatnia piąta galeria – niczym uliczka – prowadzi do świata dziecięcych ubrań, niewielkiej szkolnej klasy, na bal przebierańców (fantazyjne stroje zachwyciły rodziców żyjących w drugiej połowie XIX wieku, zyskały popularność po tym, jak królowa Wiktoria i książę Albert w 1859 roku zorganizowali bal przebierańców dla dzieci w Pałacu Buckingham) oraz do pokoju najmłodszych domowników żyjących w epoce wiktoriańskiej.

Warto podkreślić fakt (i naśladować, bo w polskich muzeach zabawek dostosowanych do zainteresowań najmłodszych zwiedzających „centrów aktywności” niestety jak na lekarstwo), że na każdym piętrze przygotowano zabawy dla dzieci. W pierwszej galerii są to zabawki mechaniczne, które (po wrzuceniu monety) zaczynają się ruszać i grać – zainteresowanie rodzin wzbudza zarówno dom, w którym straszy, jak i pianino-orkiestra.

Na drugim piętrze dzieci samodzielnie sprawdzają działanie zootropu, dosiadają drewnianego konia na płozach, a także – co wzbudza największe emocje – przemieniają się w aktorów kukielkowego teatryku. Na trzecim piętrze drewniany klasyczny domek dla lalek zachęca do zabawy, poza tym można urządzić przyjęcie przy nakrytym obrusem i zastawionym dziecięcą zastawą stoliku. W sali poświęconej grom umieszczono zbudowane z drewna niewielkie jezioro, w którym można łowić rybki za pomocą magnesu znajdującego się w wędce a także wziąć i przeczytać jedną z książek ustawionych na niewielkim regale-domku. Na ostatnim piętrze czeka na dzieci duże lustro oraz ubrania, które wiszą na wbitych w ścianę wieszakach. Można urządzić pokaz mody albo poczuć na własnej skórze jak niewygodne były niegdyś stroje, w które ubierano dzieci.

Tak jak i w wielu innych placówkach na świecie, także w edynburskim Muzeum Dzieciństwa zaprezentowane eksponaty stanowią tylko niewielką część bogatej kolekcji. W muzealnych zbiorach znajduje się bowiem około 60 000 obiektów, a te wystawione w gablotach co roku podziwia 225 000 osób.

Choć kolekcja jest imponująca, to należy nadmienić, że w Wielkiej Brytanii zachowało się zdecydowanie więcej zabytkowych przedmiotów niż w Polsce. Z angielskiej ziemi nie zdmuchnęła ich wojenna zawierucha, nie było też repatriacji. Niewątpliwie łatwiej tam o pozyskiwanie eksponatów – tym bardziej, że aż 99% zbiorów z kolekcji Muzeum Dzieciństwa stanowią

dary otrzymane od hojnych Brytyjczyków!

I mimo że zbiór robi wrażenie, samo muzeum – niejako zatrzymane w czasie – zdecydowanie przydałoby się unowocześnić, ponieważ można odnieść wrażenie, że nie zmieniło się od czasu rozbudowy w drugiej połowie lat 80. XX wieku (i być może tak jest). Nie tylko wnętrza pozostawiają sporo do życzenia, w XXI wieku trudno uwierzyć, że nie istnieje żaden folder (o albumie nawet nie wspominając) dostępny dla zwiedzających! Muzeum nie ma też własnej strony internetowej, ponieważ jest zarządzane przez Edynburską Radę Muzeów i Galerii, która ma pod sobą kilkanaście instytucji kultury i wszystkie one mają wspólny adres internetowy. Nie ma także oddzielnego dyrektora, a za jego działalność odpowiadają panie kurator: Lyn Wall i Susan Gardner.

Niestety brak gospodarza (na miejscu) widać w każdej sali – jedynym wyjątkiem jest muzealny sklepik, który robi bardzo pozytywne wrażenie (życzyłabym, by i w polskich muzeach można było kupić tyle ciekawych przedmiotów inspirowanych dziecięcymi bohaterami). To miejsce to prawdziwy sklep (nie sklepik) z wartościowymi i dobrej jakości zabawkami, wyeksponowanymi na tematycznie podzielonych regałach. Są akcesoria do domków dla lalek (na przykład dywany, mebelki, wózek, miniaturowe książki i konewki oraz w odpowiednich do tych rzeczy proporcjach lalki), gry planszowe w stylu retro, pamiątki z Harrym Potterem (to właśnie w Edynburgu J. K. Rowling napisała pierwszy tom bestsellerowej powieści) czy Star Warsy. Na kolejnym regale ustawiono miniaturowe samochodziki (tak charakterystyczne dla Wielkiej Brytanii matchboxy), tuż obok można znaleźć ręcznik kuchenny i podkładki pod kubki z króliczką *Miffy* (uwielbianą przez maluchy także w Polsce bohaterką książeczek Dicka Bruny) albo pamiątki z wizerunkiem pewnej „bardzo głodnej gąsienicy” (tytułowej bohaterki bestsellerowej książki Erica Carla). Następny regał zajmują niemal w całości Muminki, ale pomyślano także o miłośnikach *Alicji z krainy czarów* i innych dziecięcych książek. Nie zabrakło też akcentu lokalnego – można kupić pluszowe misie ubrane w charakterystyczne kilty czy nakładane na palce niewielkie pacynki, dumnie ozdobione szkocką kratą.

Oprócz zabawek jest też regał z książkami dla najmłodszych – tam dzieci mogą wybierać wśród publikacji opisujących Szkocję i jej historię (oczywiście dostosowanymi treścią do wieku odbiorców) czy ulubionymi przez przedszkolaków na całym świecie przygodami słonia Elmera i pomysłowego Gruffala.

Bezsprzecznie na uwagę i uznanie zasługuje fakt, że (podobnie jak i do wielu innych muzeów w Edynburgu) wstęp jest bezpłatny. Wizyta w Muzeum Dzieciństwa to ciekawa wycieczka w przeszłość, choć (niestety) zaba-

wek z okresu PRL-u w nim nie znajdziemy.

BIBLIOGRAFIA:

Murray Patrick, *Toys*, Studio Vista Ltd., Londyn i Nowy Jork 1968.

Zięzio Ryszard, *Muzea zabawek w Europie*, „Biuletyn Sztuki Projektowania”, nr 1, 2000, s. 16.

Sprawozdanie z konkursu na grę edukacyjną rozwijającą kreatywność

*Iwona Strzałkowska**

*Paulina Jandała**

 d 15 marca do 30 kwietnia 2016 roku w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach miał miejsce konkurs na grę edukacyjną rozwijającą kreatywność. Konkurs został zainicjowany przez członków i opiekuna Studenckiego Koła Naukowego Studentów Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego „Strefa Twórczych Dyskusji”. Współorganizatorem konkursu był Ośrodek Nauki i Kultury Studenckiej ONiKS. Partnerami a zarazem sponsorami nagród w konkursie były wiodące polskie firmy produkujące różnego rodzaju gry: *Trefl*, *Granna* i *Castorland*. W konkursie wzięło udział łącznie 18 osób. Do finałowej rozgrywki zakwalifikowano 12 gier, których instrukcja wiązała się ze stymulowaniem najważniejszych poznawczych składników kreatywności, takich jak: płynność, giętkość i oryginalność myślenia (vide: Guilford 1978).

Kreatywność jest cechą, którą można rozwijać przez całe życie. Istnieje wiele dróg i sposobów, jakimi możemy to uzyskać. Należy do nich między innymi poszukiwanie odpowiedzi na pytania otwarte, dywergencyj-

* **Iwona Strzałkowska**, magister pedagogiki, absolwentka (2016) Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Pracuje w Niepublicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Ostrowcu Świętokrzyskim. Interesuje się zaburzeniami całościowymi, głównie ze spectrum autystycznego oraz gerontologią.

* **Paulina Jandała** – studentka II roku II° Psychopedagogiki Opiekuńczo-Terapeutycznej na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zainteresowania badawcze autorki obejmują migracje Polaków, szczególnie do Wielkiej Brytanii, ich doświadczenia za granicą: rodzinne, zawodowe, społeczne itp. oraz sposoby twórczej adaptacji migrantów do społeczeństwa przyjmującego.

ne, czyli takie, na które można zgłosić wiele, różnych, oryginalnych, często również niekonwencjonalnych odpowiedzi. Kreatywność przejawia się także w umiejętności dostrzegania niejednoznaczności w otaczającym świecie. Można powiedzieć, że osoba kreatywna jest zdolna do tworzenia nowości, ma pomysły, generuje idee, które wcześniej nie istniały (vide: Szmidt 2013, s. 24).

Celem gier edukacyjnych mających na celu rozwijanie kreatywności jest także to, aby ich uczestnicy mogli umiejętnie wykorzystywać twórcze zdolności stymulowane w toku gry, w każdym aspekcie codziennego życia. Każdego dnia spotykamy się bowiem z mniejszymi bądź większymi problemami, które należy rozwiązać. Poszukiwanie najlepszych, ale jednocześnie niestandardowych rozwiązań należy do umiejętności, które są niezbędne już dla małego dziecka. W związku z tym, gry rozwijające kreatywność, chociaż w konkursie przeznaczone dla dzieci, mogą pełnić rolę gier rodzinnych (i takie również pojawiły się w konkursie). Dorośli oprócz czasu, który mają okazję miło spędzić ze swoimi dziećmi, sami także mogą rozwijać swoje zdolności twórcze, zaś propozycje rozwiązań i wyzwania stawiane w grze są często przydatne w codziennym życiu. Stymulowanie kreatywności pobudza do działania oraz kształtuje pozytywne postawy wobec napotykaných trudności. Dzięki temu rozwiązywanie sytuacji problemowych traktowane jest w kategoriach wyzwania.

Uczestnicy konkursu mogli wybrać kategorię wiekową, dla której miała być przeznaczona gra. Łącznie wyróżniono cztery kategorie: 4-6 lat, 7-9 lat, 10-12 lat oraz powyżej 13 lat. Gry można było projektować indywidualnie, w parach bądź w 3-osobowych zespołach. Podczas tworzenia gier rozwijających twórcze myślenie, ich autorzy również mogli wykazać się swoją kreatywnością, ponieważ gry można było wykonywać przy użyciu dowolnych materiałów, technik i reguł. Wobec tego zostały wykorzystane różne, początkowo niekojarzone dotąd z elementem zabawy przybory, takie jak: prześcieradła, lizaki, kawałki drewna, plastelina, liście czy klamerki do bielizny.

Pierwsze miejsce zajęła gra pt. *Koło pomysłów*, autorstwa Katarzyny Nawrot oraz Przeprawa Katarzyny Madej. Drugie miejsce zajęła gra *Generator pomysłów* Iwony Możdzonek oraz *Historia Nieprawdziwa*, której autorkami były Justyna Jaguś, Karolina Jakubczyk oraz Magdalena Bryk. Trzecie miejsce zajęła gra *Zakrecona kostka*, autorstwa Moniki Pokrzywki i Aleksandry Suskiej oraz *Skaczące Żabki* Katarzyny Nawrot. Wyróżnione zostały także gry *Cztery Światy* Roksany Bilke i Izabeli Marzec oraz *Opowieści dziwnej treści*, której autorkami były Paulina Jandała i Katarzyna Jakubczyk.

Wśród zaproponowanych przez studentów gier znalazły się mię-

dzy innymi gry strategiczne. Należy do nich gra zatytułowana *Jaskiniowiec*. Przenosi ona graczy w prehistoryczny świat, w którym mieszało się w jaskiniach oraz istniały dinozaury. Jaskiniowcy w trakcie trwania swojej podróży ciągle znajdują przedmioty, które są charakterystyczne dla współczesnego świata. Zadaniem graczy jest wymyślić ich zastosowanie, z uwzględnieniem kontekstu historycznego. W *Jaskiniowca* można grać w dwóch wariantach: *Prehistoryczna wojna i 100 punktów dla jaskiniowca*.

Ciekawą grą strategiczną jest także *Przeprawa*. Uczestnicy mają za zadanie zbudować most. Jednak nie mają materiałów niezbędnych do jego wybudowania. Mają tylko przedmioty, które wcześniej wylosowali. Muszą więc z nich skonstruować most, który pozwoli na przeprawę na drugą stronę rzeki.

Wśród zgłoszonych gier znalazły się także te rozwijające słowną płynność myślenia. Zadania polegają między innymi na dokończaniu historii: *Co by było, gdyby....* Pozwala to uczestnikom na luźne skojarzenia, które nie są ograniczone żadnymi ramami. Ciekawą propozycją jest także zadanie, polegające na ułożeniu jak największej liczby wyrazów z wylosowanych liter czy gra *A jest jak B*. Polega ona na tym, że uczestnicy łączą wyrazy z kolumn A i B, a później uzasadniają swój wybór, np. „dziecko jest jak pełne konto, bo jest pełne miłości rodziców”. Zadanie to, nie tylko rozwija kreatywność, ale także dostarcza ciekawych, niejednokrotnie zabawnych skojarzeń. Wśród propozycji znalazły się też takie, które polegają na wylosowaniu kilku wyrazów i wymyśleniu historii z ich uwzględnieniem, czy też wymyśleniu znaczenia dla nazw, które w rzeczywistości nie istnieją. Takie zadanie rozwija kreatywność i wprowadza dziecko w świat neologizmów, które później łatwiej im będzie zrozumieć w szkole.

W puli gier zgłoszonych do konkursu nie zabrakło również takiej, w której uczestnik mógłby poćwiczyć kreatywne wyjście z różnych, niekiedy trudnych sytuacji. Przykładem tego typu treningu jest gra *Zachowanie, ważna sprawa. Jest ryzyko, jest zabawa*, przeznaczona dla młodzieży w wieku powyżej 13 roku życia. Poprzez odgrywanie scenek uczestnicy mają za zadanie wczuć się w daną sytuację i przyjąć postawę, która według nich będzie odpowiednia. Gra ta rozwija kreatywność, skłania uczestników do zastanowienia i szukania rozwiązań jak sobie poradzić w różnych sytuacjach. Tego typu treningi są bardzo przydatne i chronią przed ewentualnymi konsekwencjami złych wyborów, pokazując konsekwencję takich a nie innych działań. Uczestnik może przećwiczyć rozwiązanie sytuacji, jakie kreuje mu się w głowie podczas problemu, przeszkody itd. oraz w sytuacji kiedy proponowane rozwiązanie okazuje się nieefektywne, w sposób twórczy zmienić tok postępowania i myślenia.

Wśród zgłoszeń nie zabrakło też gry „ekologicznej”. *Generator pomys-*

słów, zajmujący zaszczytne drugie miejsce na konkursowym podium to gra, która uczy, jak pomysłowo można wykorzystać surowce wtórne (makulaturę, plastikowe kubeczki, zakrętki, zużyte mazaki, fragment włóczki). Ponadto gra ta stymuluje myślenie twórcze, rozwija zdolności artystyczne, kształtuje kreatywne rozwiązywanie problemów a także wzbogaca językowo i pobudza wyobraźnię.

Ciekawą formą kreatywnej rozrywki jest również gra *Historia (nie)prawdziwa*. Gra polega na twórczym reagowaniu na polecenia ukryte na wyciąganej karcie. W czasie gry, gracze mogą natknąć się na różnego typu zdarzenia, które mogą zaszkodzić lub pomóc w pokonywaniu trasy. Napotykając pola oznaczone różnymi motywami, gracz opowiada krótką historię i kontynuuje grę. Zawodnik, stając na polu o określonym motywie musi wykonać dane polecenie. Jedynym ograniczeniem jest (jak podaje autor gry) wyobraźnia i kreatywność graczy.

Konkurencja była ogromna. Każdy uczestnik konkursu na grę edukacyjną rozwijającą kreatywność reprezentował ten sam, wysoki poziom, wykazując się ogromną pomysłowością, kreatywnością, zaangażowaniem i dbałością o każdy szczegół. Serdecznie gratulujemy zwycięzcom i wyróżnionym miejsca na podium oraz nagród ufundowanych przez sponsorów. Z uwagi na bezsporny wysoki poziom prezentowany przez wszystkich uczestników uważamy, że nie ma tu przegranych, lecz sami zwycięzcy, których największą nagrodą jest fakt bycia kreatywnym oraz wykorzystywanie tej umiejętności w najlepszy z możliwych, twórczy i pożyteczny sposób.

BIBLIOGRAFIA:

- Szmidt Krzysztof J., *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.
- Guilford Joy P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.

„Zabawy i Zabawki. Studia Antropologiczne”

Czasopismo poświęcone zagadnieniom ludyzmu i ludyczności zaprasza do współpracy przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych, których przedmiotem zainteresowań naukowych i badań empirycznych jest odmienna od codzienności i pracy zawodowej sfera zachowań ludycznych. Problematyka wiodąca to zagadnienia stylu życia, czasu wolnego i sposobu jego spędzania, świąt i świętowania oraz różnych form „wspólnoty śmiechu”, komunikacji interpersonalnej oraz kontaktów społecznych nawiązywanych towarzysko.

Każdy tom czasopisma zawiera pięć podstawowych działów: artykuły i rozprawy, materiały z badań, archiwalia etnograficzne, komunikaty oraz recenzje.

1. Artykuły i rozprawy o charakterze teoretycznym

Dział ten obejmuje rozważania z zakresu filozofii antropologicznej, których celem jest sformułowanie przez Autorów tez odnoszących się do współczesnych form zachowań ludycznych, twierdzeń i wniosków o charakterze generalnym w odniesieniu do hedonicznej sfery aktywności człowieka.

2. Materiały z badań

W dziale tym zamieszczane są materiały etnograficzne o charakterze źródłowym (idiograficzne opisy faktów i zjawisk kulturowych), wyniki badań socjologicznych (też ilościowych) oraz filologicznych (w tym językoznawczych analiz semantycznych), ale też ich omówienie dokonywane drogą postępowania indukcyjnego. Opisy zachowań powinny obejmować wszelkie przejawy ludyczności obserwowane przez badaczy różnych kultur, zarówno współczesnych społeczeństw industrialnych, jak i społeczności lokalnych oraz plemiennych. Przy konstruowaniu opisów obowiązuje metodologia intensywnych badań terenowych, która pozwala zgromadzić materiał źródłowy obiektywny poznawczo.

3. Archiwalia etnograficzne i materiały historyczne

Dział poświęcony jest analizie tradycji kulturowych i zmian dokonujących się w kulturach świata. Możliwe jest zamieszczenie w tej części cza-

sopisma fragmentów tekstów opublikowanych przed 1939 rokiem, których tematem są zachowania ludyczne. Każdy z tekstów przedrukowanych poprzedzony powinien być notką o Autorze i omówieniem jego dorobku naukowego sięgającego w przeszłość kulturową. Przy analizie przemian kulturowych preferowane jest stosowanie metody porównawczej (przekrojów diachronicznych kultury).

4. Recenzje

Możliwe jest zamieszczenie recenzji znaczących dla kultury, ludyzmu i ludyczności pozycji wydawanych w Polsce i na świecie.

5. Komunikaty i sprawozdania

Jest to część zawierająca zarówno komunikaty o prowadzonych badaniach, których przedmiotem są zachowania ludyczne, sprawozdania z konferencji naukowych, przeglądów folklorystycznych, konkursów oraz imprez propagujących tradycyjną kulturę ludową.

Informacje dodatkowe ważne dla Autorów:

Rocznik wydawany jest pod koniec roku kalendarzowego. Proponowane do druku teksty należy nadsyłać najpóźniej do 15 czerwca danego roku. Objętość tekstów nie może przekraczać jednego arkusza wydawniczego (40 tys. znaków); dla komunikatów i recenzji – ok. 10000 znaków.

Język publikacji:

Do publikacji przyjmowane są teksty napisane w języku polskim ze streszczeniami w języku angielskim lub napisane w języku angielskim, a wtedy podawane są streszczenia w języku polskim.

Do każdego tekstu autorskiego konieczne jest dodanie notki o Autorze (zawierającej stopień i tytuł naukowy, afiliację instytucji, reprezentowaną dziedzinę i dyscyplinę naukową, zainteresowania badawcze), streszczenia (max. 0,5 strony) oraz wypełnienie oświadczenia o oryginalności przedkładanego do wydania tekstu.

Każdy tekst jest wstępnie recenzowany przez osobę wchodzącą w skład Rady Naukowej czasopisma, a następnie przez dwóch samodzielnych pracowników naukowych, których krąg zainteresowań badawczych obejmuje problemy ludyzmu i ludyczności. Nadesłanie tekstu nie daje gwarancji jego

opublikowania. Recenzje są przesyłane e-mailem Autorom tekstu z możliwością ustosunkowania się do nich, zaś recenzenci są ujawniani na opublikowanej stronie technicznej zeszytu.

Zasady redakcyjne:

Do redakcji należy złożyć drogą e-mailową (poczta@muzeumzabawek.eu) tekst jednolity, w formacie A-4, napisany czcionką TNR – 12, odstępy – 1,5; przypisy wewnątrztekstowe (nazwisko, rok wydania pozycji, strona), z bibliografią dołączoną do tekstu, która powinna zawierać: nazwisko i imię (pełny zapis) autora, tytuł, wydawnictwo, miejsce i rok wydania. Przy pracach zbiorowych: obok powyższych, tytuł pracy zbiorowej, redaktora/-ów, wydawnictwo, miejsce i rok wydania, strony tekstu. Przy czasopismach: nazwisko, pełne imię autora, tytuł artykułu, tytuł czasopisma, zeszyt, numer tomu, rok wydania, strony tekstu. W przypadku tekstów tłumaczonych – również imię i nazwisko tłumacza.

Redaktor naczelny
prof. dr hab. Halina Mielicka-Pawłowska

„Plays and Toys. Studies in Anthropology”

The magazine devoted to the issues of playful and ludic activities invites of the social sciences and humanities representatives doing research and studies of the problems of play, leisure and the way of spending holidays and celebrations and variety of forms of ‘community laughter’, interpersonal and social interactions to submit their texts.

Each volume of the magazine contains five main sections: articles and discourses, material research, ethnographic records, statements and reviews.

1. Theoretical articles and dissertations

This division includes discussions of the anthropological philosophy and theory of play and game.

2. Research materials

In this section are published ethnographical, original nature materials, idiographic descriptions of facts and cultural occurrences, the results of sociological research (also linguistic semantic analysis), but also discussions of the specific cases learned on literature of the subject. The description of behaviour should include all forms of ludic behaviour observed by researchers of different cultures, as well as modern industrial society, local and tribal communities.

3. Ethnographic and Historical Texts

This section is devoted to the analysis cultural traditions and the changes taking places in the cultures of the world. It is possible to insert the parts of texts published before 1939, which theme is ludic behaviour.

Each of the reprinted texts should be preceded by the note about author and the discussion of the scientific achievements reaching cultural past. In the analysis of cultural changes the comparative method (diachronic cross-cultural) is preferred.

4. Reviews

It is possible to publish the significant reviews of ludic publications in Poland and abroad.

5. Communiques and Reports

It is a part including information on carried researches, on the subject of ludic behaviour as well as reports from conferences , field surveys, festivals and events promoting traditional folk culture.

Additional information important for authors:

The magazine is published by the end of the calendar year in the form of a yearbook. Proposed texts should be sent no later than August 15th. The volume of the text can not be over one publishing sheet ; for communications and reviews - (that means approximately 10000 a characters).

Language of publication:

Accepted for publication are texts written in Polish with summaries in English as well as written in English and the submitted short summary will be translated to Polish.

For each author's text it is necessary to add notes about the author (containing degree and an academic title, institution affiliation, research interest), abstract (max. 0,5 page) and fill out a statement of originality submitted for publication text.

Each text is pre-reviewed by a member of the Scientific Council of the magazine, followed by two undisclosed academic staff whose research interests include issues connected with ludic activities. Sending texts does not guarantee its publication. Reviews are sent by email to the authors of text with the opportunity given to respond, and the reviewers are disclosed in the technical side of the notebook .

Editorial Policy :

Materials should be submitted by e-mail (consolidated text of A -4, written with TNR - 12, spacing - 1.5), footnotes at the bottom, with bibliography attached to the text, which must include: full name (full writing) of the author, title, publisher, place and year of publication.

The collective work : in addition to the above , the title of the collecti-

ve, editor (s), publisher, place and year of publication, pages (from-to).

The journal : journal title, issue, volume number, year of publication, page (from-to). In the case of translated texts also the name of the translator.

Editor-in- chief
prof. Assoc. Halina Mielicka - Pawłowska