

EWA MACIEJEWSKA-MROCZEK  
Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej  
Uniwersytet Warszawski

## PO CO ANTROPOLOGOM ZABAWA? O ZABAWOWYCH ASPEKTACH BADAŃ ANTROPOLOGICZNO-KULTUROWYCH

### Wstęp

Związki etnologii, antropologii kulturowej i zabawy nie są nowe. Naukowcy reprezentujący tę dziedzinę wiedzy badali ludyczne aspekty odległych kultur, a także rodzimych kultur tradycyjnych bodaj od początków jej funkcjonowania jako nauki. Wielu zdaje się podzielać przekonanie o panludycznym charakterze kultury, wyrażone przez Johana Huizingę, o tym, że „zabawa jest starsza od kultury” (Huizinga 2007: 11), a także o sakralnym charakterze zabawy. Niniejszy artykuł nie stanowi próby podsumowania zainteresowań antropologów zabawą – takie przedsięwzięcie, o ile w ogóle byłoby sensowne i wykonalne, przekroczyłoby znacznie ramy tego tekstu. Próbuję natomiast przyjrzeć się zabawie jako zjawisku inspirującemu antropologów, w szczególności z perspektywy metodologii badań.

Zainteresowania antropologów zabawą mogą dotyczyć jej rozmaitych aspektów:

- społecznych funkcji zabawy;
- zabawy dziecięcej jako specyficznego zjawiska kulturowego, w szczególności folkloru dziecięcego;
- zabawy jako metody badawczej.

W moich rozważaniach skupiam się przede wszystkim na zrozumieniu i opisanu znaczenia zabawy dla badań antropologiczno-kulturowych. Analizuję taką sytuację badawczą, w której pragniemy od naszych rozmówców dowiedzieć się czegoś o ich świecie, w szczególności w sytuacji, kiedy osobami badanymi są dzieci. Tekst ten zatem stanowi, z jednej strony, próbę teoretycznego wyjaśnienia, dlaczego zabawa może być istotna dla badań antropologów kulturowych, w kontekście zmieniającego się współcześnie rozumienia roli dziecka oraz dążenia do postrzegania go i opisywania jako aktora społecznego, współtworzącego rzeczywistość kulturową. Z drugiej strony, moje rozważania ściśle związane są z praktyką badawczą dotyczącą między innymi dzieci. W związku z tym, że

w polskiej antropologii kulturowej nie ma ugruntowanej tradycji i metodologii badań z dziećmi, staram się wysunąć propozycje dotyczące konkretnych praktyk badawczych. Głównym przedmiotem analizy są pewne aspekty badań grupowych przeprowadzonych z dziećmi w wieku 9-12 lat. Omówienie zabawy jako szczególnej metody badawczej poprzedzam krótkim przedstawieniem jej dwóch innych aspektów, interesujących antropologów, które wymieniłam wyżej.

## Spoleczna funkcja zabawy

Dla przykładu przyjrzyjmy się hasłu przedmiotowemu „zabawa/gra” w *Encyklopedii antropologii społeczno-kulturowej* pod redakcją Alana Barnarda i Jonathana Spencera (Crump 2008), którego treść można uznać za dobrą ilustrację podstawowych zainteresowań antropologów kulturowych zabawą. W liczącym prawie dwie strony opracowaniu tego hasła tylko jeden akapit został poświęcony zabawie dziecięcej. Autor stwierdza, że „dorastające w ludzkiej społeczności dziecko prędko odkrywa, że zabawa posługuje się charakterystycznymi środkami” (Crump 2008: 659), przy czym wymienione są mało charakterystyczne środki zapewnione przez naturę (drzewa) oraz proste zabawki. Wspomina się także przechodzenie w procesie dorastania od „niewinnej, samotnej zabawy” do „poważnych gier dorosłych” (s. 659-660) – od *paidia* do *ludus* w typologii Rogera Cailloisa (1973). Rozważany jest wymiar społeczny zabawy, ale tylko tej praktykowanej przez dorosłych. Cytuje się, oprócz wspomnianego Cailloisa, Huizingę, Victora Turnera, Clifforda Geertza. Zabawa analizowana jest jako rzecz poważna i istotna dla kultury (wtedy, gdy podejmują ją dorośli). Treść tego hasła jest, moim zdaniem, symptomatyczna. Badacze społeczni zajmujący się zabawą (ludycznością), nie definiując tego wprost, *de facto* zajmują się ludycznym aspektem kultury dorosłych, zabawę dziecięcą pozostawiając zwykle przedstawicielom innych dyscyplin (psychologii, pedagogiki). Rozważana jest ona zazwyczaj jako forma przejściowa do „poważnych gier dorosłych”. Sprawia to wrażenie, jakby przekonanie o istotnej, a nawet podstawowej kulturotwórczej roli zabawy, obecne w badaniach społecznych co najmniej od czasu fundamentalnej pracy Huizingi (2007), wydanej po raz pierwszy w 1938 roku, ograniczało się tylko do tych aktywności, które przejawiają dorośli. Dzieci poprzez zabawę nie tworzą kultury – co najwyżej odtwarzają ją w mniej dojrzałej, niedoskonałej formie<sup>1</sup>. Wystarczy przyrzeć się zawartości dość licznie powstających współcześnie prac z zakresu ludologii, by stwierdzić, że w tym ujęciu tendencje ludyczne współczesnej kultury dotyczą niemal wyłącznie kultury dorosłych. O dzieciach wspomina się tu mimochodem, w tekstach raczej teoretycznych niż analizujących praktyki

---

<sup>1</sup> Temat ten rozwijam szerzej w monografii dotyczącej zabawek (Maciejewska-Mroczek 2012: 90-106).

społeczne<sup>2</sup>. Dotyczy to również socjologii. Bogusław Sułkowski – traktując rzecz jako niekontrowersyjną – pisze:

kiedy psychologia społeczna zajmuje się osobowością dziecka w zabawie, to dostarcza ona materiału i dzieli przedmiot obserwacji z psychologią rozwojową, pedagogiką itd. Psychologia społeczna i socjologia wydzielają własne pole badań dopiero gdy tyczą zachowań ludycznych w związku z osobowością człowieka dorosłego i problematyką osobowości podstawowej czy ogólnych charakterów społecznych (Sułkowski 1979: 191).

Przyczyną takiego stanu rzeczy może być przekonanie o naturalności i odwieczności zabawy jako aktywności dzieci, przeciwstawianej współczesnej kulturze przyjemności, która traktowana jest jako pewien etap w „kulturze dorosłych”, związany między innymi z pojawieniem się kategorii czasu wolnego. Stoi to jednak w sprzeczności z przekonaniem badaczy – za Huizingą – o ludycznych fundamentach każdej kultury, nie tylko współczesnej, o zabawie jako jednej z pierwszych (bądź pierwszej) aktywności formujących społeczeństwo. Warto także nadmienić, że kategoria „czasu wolnego”, w odróżnieniu od tego poświęconego obowiązkom, dotyczy także dzieci – przynajmniej tych szkolnych, a więc od szóstego lub siódmego roku życia.

### **Odrębność zabaw dziecięcych i specyfika dziecięcych podmiotów**

Zabawa dziecięca była przedmiotem zainteresowania etnografów – może nie jako istotne zjawisko kulturotwórcze, lecz jako aktywność mająca swoją specyfikę i dająca informacje o podejmujących ją podmiotach. W tym wypadku nie chodzi oczywiście o diagnostyczne zadania, jakie mogą stawiać przed tą aktywnością na przykład psychologowie czy inni specjaliści w zakresie rozwoju dziecka. Nie chodzi również o rozważanie, jaką rolę odgrywa zabawa w procesie kształtowania osobowości ani też o zabawę jako „furtkę do podświadomości” (Winnicott 1993), a więc sposób na dotarcie do ukrytych treści świata psychicznego dziecka.

---

<sup>2</sup> Należy dodać, że nieobecność dzieci w analizach społecznych nie dotyczy tylko obszaru ludyczności; jest to głębszy problem wyłączenia całej grupy społecznej z rozważań o kulturze i marginalizowania kulturotwórczej roli tej grupy. W odniesieniu do zabawy kwestia ta jest po prostu wyraźniej widoczna ze względu na to, że zabawa stanowi główną aktywność dziecięcą, a hierarchie i kulturowe uprawomocnienie krzyżują się tu z przekonaniem o tym, co „naturalne” i co „ważne”. Warto zwrócić uwagę na dominujące wśród badaczy przekonanie o autotelicznym charakterze zabawy i płynące z niej przyjemności jako warunku koniecznym zaistnienia zabawy (Jan Grad [2005] zastrzega jednak, że należy odróżnić hedonistyczne przeżycie zabawowe od zabawy jako zjawiska z poziomu kultury). Inaczej rozumie się zabawy dziecięce: z punktu widzenia samych uczestników mogą być odbierane jako podejmowane dla przyjemności, ale ich funkcja społeczna właśnie przeczy bezinteresowności – polega na wspieraniu rozwoju, nauce. Jak głosi wielokrotnie powtarzany slogan: „zabawa jest pracą dziecka”.

Chodzi tu natomiast o zbadanie, poprzez obserwację, zabaw i innych aktywności należących do swoistej kultury i twórczości dziecięcej. Z tego punktu widzenia zabawa może być traktowana jako element kultury „obcej”, a więc takiej, do której badający ją antropolog nie należy. Tego rodzaju obserwacje prowadzili w Stanach Zjednoczonych, w latach 50. ubiegłego wieku, Peter i Iona Opie, którzy na podstawie zebranego materiału etnograficznego – zabaw szkolnych i podwórkowych – opracowali studium charakterystycznego sposobu posługiwania się językiem przez dzieci. Badacze ci postrzegali kulturę dziecięcą jako autonomiczną i wartą odrębnych analiz (Opie, Opie 1992; na temat historii badań nad folklorem dziecięcym oraz przyszłych perspektyw etnologii dzieciństwa: por. Waksmund 1994). Na gruncie polskim na uwagę zasługują badania kultury dziecięcej prowadzone przez Dorotę Simonides (np. Simonides 1996).

Traktowanie kultury dziecięcej jako odrębnej wiąże się z pozycją, jaką zajmują w społeczeństwie same dzieci. Allison James, wraz ze współautorami (James, Jenks, Prout 1998), określa jeden z najważniejszych modeli postrzegania dziecka jako „dziecko plemienne”. Chodzi tu jednak nie o dzieci z „obcych plemion”, ale o pewną analogię z przedstawicielami obcych, odległych kultur. Dzieci stanowią odrębną, bardzo specyficzną grupę w swoim własnym społeczeństwie. Jak piszą Małgorzata Jacyno i Alina Szulżycka (1999), zajmują one miejsce w jego centrum, a jednocześnie, paradoksalnie, na marginesie. Dlatego też dzieci dzielą wiele cech z przedstawicielami innych marginalizowanych mniejszości (James, Jenks, Prout, 1998), na przykład podobnie jak w wypadku kobiet, ich sytuacja społeczna została ukształtowana przez dziewiętnastowieczny model patriarchy (Oakley 1994). Dlatego wciąż niezbyt liczne próby odkrywania autonomicznej kultury dziecięcej, w tym zabawy, jako pola zainteresowań etnografów wpisują się w szerszy kontekst uprawomocniania grup marginalizowanych przez zwiększanie ich obecności w debacie publicznej.

Opis zabaw dziecięcych przez antropologów nie powinien jednak, w moim przekonaniu, zatrzymywać się na poziomie folklorystycznej charakterystyki tej aktywności. Można ją analizować w kontekście specyfiki podejmującej ją grupy właśnie ze względu na to, że poznanie dziecięcych podmiotów życia społecznego jest jednym z istotnych elementów obrazu współczesnej kultury. Antropologowie rzadko zaś badają dzieci, ich sposób patrzenia na świat, definiowania własnego miejsca w społeczeństwie; to, jak rozumieją one istotne dla kultury kategorie.

Nieobecność podmiotu dziecięcego w polskich badaniach antropologicznych może nie dziwić, zważywszy na to, że dopiero w ostatnich latach w antropologii światowej można mówić o badaniach prowadzonych „z” dziećmi, a nie „nad” dziećmi, uwzględniających i próbujących przezwyciężyć brak równowagi sił pomiędzy dorosłymi a dziećmi i traktujących te ostatnie jako kompetentnych uczestników badań (na temat antropologicznych badań z dziećmi zob. Hardman

2001; Emond 2005; James 2007). Dzieci stają się podmiotami, a nie przedmiotami badania, a ich doświadczenia, wiedza i punkt widzenia stają się wartościowymi danymi dla badacza. Konieczność włączenia do badań dzieci jako prawomocnych partnerów, żywo ostatnio dyskutowana w teorii, stosunkowo powoli wkracza w obszar praktyk badawczych, zwłaszcza w dziedzinach niepowiązanych bezpośrednio z edukacją (zob. np. James, Jenks, Prout 1998; Punch 2002; Powell, Smith 2009; Warming 2011).

W tym kontekście, jak wspomniałam, istotne jest rozpoznanie dzieci jako grupy społecznej, która może być w całości traktowana jako grupa mniejszościowa, taka, której odmawia się pozycji aktywnego gracza społecznego. Oficjalna wiedza, mająca w założeniu charakter obiektywistyczny i nienegocjowalny, jest produkowana i dystrybuowana przez dorosłych. Nie zakłada się zatem istotności dziecięcego wkładu w społeczne funkcjonowanie nauki. Dziecko może być obiektem badań prowadzonych z perspektywy różnych dyscyplin, nie jest natomiast ich (współ)twórcą.

Antropologia kulturowa wydaje się dziedziną wiedzy szczególnie predestynowaną do tego, by ów głos dziecięcy usłyszeć i wydobyć dla opinii publicznej. Jest bowiem dyscypliną mającą długą tradycję opisu obszarów marginalizowanych, nieoczywistych. W samej istocie tej dziedziny nauk leży próba wyjścia poza perspektywę własnej (często – dominującej) kultury i spotkania z Innym; opisu tego, jakie znaczenia nadaje on otaczającej rzeczywistości.

Badania nad dzieciństwem wychodzą jednak poza ramy poszczególnych dyscyplin naukowych. Interdyscyplinarność w tym obszarze związana jest z rosnącym przekonaniem o tym, że badanie dzieciństwa, aby być sensowne i wartościowe, musi być wielowymiarowe i sięgać do doświadczeń różnych dyscyplin. Antropologia kulturowa stanowi tu istotne, ale niejedyne pole. Nowe studia nad dzieciństwem wykazują pod tym względem pewną analogię ze studiami feministycznymi, w których postulat interdyscyplinarności idzie w parze z próbą ujęcia i opisanie istotnych zjawisk społecznych w ich wielowymiarowości oraz nadaniem tym działaniom politycznego wymiaru (Grabowska, Kościńska 2013). W tym wypadku polityczny wymiar badania polega na dążeniu do uwzględnienia dzieci jako aktorów społecznych i zapewnieniu im przestrzeni do współtworzenia społeczeństwa, a także, na bardziej podstawowym poziomie, pracy nad upowszechnieniem i przestrzeganiem ich praw.

Związki badań z dziećmi (*childhood studies*) z badaniami feministycznymi są zresztą głębsze. Po pierwsze, wspólne jest dla nich stanowisko, zgodnie z którym przekonanie o możliwości tworzenia obiektywistycznej nauki jest fałszywe. Po drugie, w takim badaniu nieodzowna jest urefleksyjniona postawa badacza, jego samoświadomość i rozpoznanie roli, jaką odgrywa w procesie badawczym. Po trzecie, ze względu na cele badania należy mieć świadomość, że zawsze ma ono aspekt zarówno naukowy, jak i społeczny czy kulturotwórczy.

## Zabawa w badaniu. Ucieleśnienie

W kontekście antropologiczno-kulturowych badań z dziećmi warto zastanowić się nad ich aspektem moralnym. W celu adekwatnego przedstawienia świata badanych, studia te nie powinny się skupiać wyłącznie na narracjach ani posługiwać tylko katalogiem tradycyjnych technik badawczych. Badanie metodami klasycznymi, takimi, do których przyzwyczajeni są antropolodzy, może okazać się nieefektywne, a ponadto wątpliwe z etycznego punktu widzenia. Czy badacz ma bowiem prawo narzucić badanym swój sposób działania? Czy nie uzyska w ten sposób zbioru danych nie obrazujących dostatecznie dobrze znaczeń, jakie nadają badanym obszarom uczestnicy? Dzieci mogą milczeć, mogą udzielać odpowiedzi zgodnie z własną intuicją dotyczącą oczekiwań dorosłych. Mogą odpowiadać nieadekwatnie na pytania sformułowane w niejasny dla nich sposób – zostało na przykład dowiedzione, że dzieci odpowiadają „nie” na pytania, których nie rozumieją (por. Alderson, Morrow 2011; Christensen, James 2008; Greene, Hill 2005).

Nie oznacza to, rzecz jasna, że klasyczne metody antropologiczno-kulturowe nie mogą mieć tutaj zastosowania. Możliwe jest przeprowadzanie wywiadów pogłębionych z dziećmi – należy jednak wziąć pod uwagę, że im młodsze dziecko, tym krótszych, mniej znarratywizowanych odpowiedzi będzie prawdopodobnie udzielać. W badaniach z dziecięcymi uczestnikami, w porównaniu do tych z dorosłymi, wystąpią również różnice w sposobie obserwacji: z oczywistych względów element „uczestniczący” będzie ograniczony. Dorosły obserwuje świat dzieci z odmiennego niż ich własny punktu widzenia; rolę, jakie może podejmować, to rolę przypisane dorosłym, a więc z góry zakładające brak równowagi i pewien dystans. We współczesnych *childhood studies* pojawiały się, co prawda, postulaty dotyczące przyjmowania przez dorosłych pozycji dzieci, ale należy uznać je za utopijne. Dorosły góruje nad dzieckiem wzrostem, głośniej mówi, jest silniejszy, więcej potrafi zrobić – samo jego ciało jest sygnałem nierówności wpisanej w proces badania. Ma również inną, najczęściej większą wiedzę o świecie, umie ją sprawniej ubrać w słowa – ta nierówność w zakresie kompetencji także jest aż nazbyt widoczna. W końcu, to dorosły zaplanował i przeprowadza badanie, i choćby jak najbardziej starał się zneutralizować wynikającą z tego nierównowagę sił, nie jest w stanie tego zrobić (Christensen, Prout 2002; Mayall 2008; o złudzeniu całkowicie „uczciwego” badania antropologicznego – zob. Fine 2010). Dlatego zamiast utopijnych projektów „zrównania” badacza i badanego, lepszym rozwiązaniem wydaje się poszukiwanie skutecznej formy komunikacji, dającej uczestnikom możliwość uzyskania częściowej kontroli nad sytuacją badania i dzięki temu umożliwiającej sprawczy w nim udział.

Proponuję zatem, by antropologiczno-kulturowe badania dotyczyły konkretnych, ucieleśnionych doświadczeń podmiotów dziecięcych w relacji ze światem (o kategorii doświadczenia w odniesieniu do dzieci zob. Greene, Hill 2005; na te-

mat ucieleśnienia jako istotnego aspektu badań z dziećmi zob. Pole 2007; Lupton 2013). Pociągają one za sobą konieczność stworzenia i zastosowania takich narzędzi badawczych, które związane będą z aktywnościami charakterystycznymi dla dzieci, ponieważ „dzieci wyjawiają w pełni swoje kompetencje tylko w sytuacjach, które mają dla nich znaczenie” (Woodhead, Faulkner 2008: 26). Takie zaplanowanie badań pozwoli dzieciom podzielić się wiedzą na interesujący nas temat. Za Berry Mayall (2008) świadomie używam w tym kontekście terminu „wiedza” (a nie np. „opinia” czy „perspektywa”), gdyż zakładam, że dzieci dysponują wiedzą, choć o innym charakterze i zakresie niż dorośli.

Punktem wyjścia w konceptualizacji takiego badania może być koncepcja podmiotu inspirowana fenomenologią Marcela Merleau-Ponty’ego, wraz z jej współczesnymi odczytaniem. Proces poznawczy odbywa się w ciele i poprzez ciało, nie jest tylko praktyką mentalną. Istotną kategorią będzie tu „ucieleśnienie” (ang. *embodiment*), wskazujące na konieczność badania i opisu antropologicznego wykraczającego poza opozycję ciała i umysłu, co wydaje się szczególnie uzasadnione, kiedy mówimy o dzieciach. Mają one bowiem odmienne niż dorośli kompetencje językowe i narracyjne, a także dopiero uczą się społecznych wymagań co do zarządzania ciałem. Pytanie o ciało jako źródło wiedzy i doświadczenia do niedawna było w antropologii pomijane lub marginalizowane, choć studia nad cielesnymi aspektami kultury mają długą historię (np. koncepcje „technik ciała” M. Maussa).

Jak to ujmuje Herman Coenen, w ujęciu Merleau-Ponty’ego „cielesność jawi się jako punkt łączący Ja i Ty” (Coenen 1989: 267), ponieważ ciało uczestniczy w poznaniu Innego jako organ postrzegania, a postrzeganiu temu również dostępna jest jedynie cielesność Innego, która nie może jednak być traktowana jako drugorzędna, lecz stanowiąca samą jego istotę. Przestrzenią poznania jest „międzysfera”, rozumiana nie jako ogniwo łączące, lecz jako współtworzona w działaniu bliskość: „rozumienie występuje w pierwszej instancji wyłącznie jako intencjonalność w celowym działaniu (...), a nie jako intencjonalność aktu” (Coenen 1989: 268). Takie rozumienie procesu poznania wpłynąć musi nieuchronnie także na spotkanie, którego główną intencją jest poznanie, na sposób zaplanowania przez badacza spotkania z innym podmiotem – dzieckiem.

We współczesnych badaniach tak zwanej nowej socjologii dzieciństwa czy interdyscyplinarnych *childhood studies*, w związku z rekonceptualizacją dzieciństwa, powszechne stało się użycie metod partycypacyjnych, bazujących na aktywnym zaangażowaniu uczestników, a powstałych w celu badania różnych grup społecznie wykluczanych. Najistotniejszą zasadą jest tu, jak to określa Angela Vaele:

generowanie wiedzy (a nie jej wydobywanie) przez łączenie wiedzy akademickiej i lokalnej, tak by zapewnić dyskryminowanym osobom narzędzia do analizy własnych warunków życiowych. Proces badawczy powinien być doświadczany jako

transformatywny, oparty na zasadzie sprawiedliwości społecznej, relacji pozbawionych hierarchiczności oraz wzajemnego uczenia się przez uczestników i badaczy (Vaele 2005: 253).

Takie spojrzenie na relacje w badaniu bliskie jest współczesnym nurtom w antropologii, przede wszystkim antropologii zaangażowanej<sup>3</sup>. Ważne jednak, by postulat prowadzenia badań metodami partycypacyjnymi nie ograniczał się do kwestii doboru technik badawczych, lecz był także wyborem etycznym. Tworząc metodologię badań, antropolog musi pozostać otwarty na jej sprawcze współtworzenie przez samych badanych, odmawiając sobie pozycji siły i całkowitej kontroli – pomocna będzie kategoria świadomej „niedojrzałości metodologicznej” w badaniach z dziećmi, zaproponowana przez Lesley-Anne Gallacher i Michaela Gallaghera (Gallacher, Gallagher 2008). Wydobywanie ludycznego charakteru badań z udziałem dzieci może pozwolić na praktyczną realizację tych postulatów, ponieważ zabawa jest przede wszystkim, jak twierdzi teoretyk zabawy Brian Sutton-Smith (1997), uniwersalną ludzką potrzebą o ogromnym potencjale transformacyjnym. Istotne z punktu widzenia etyki badań jest to, że dzieci udzielają dostępu do swojego świata, przeżywanego na własnych warunkach, a jednocześnie mają szansę na to, by przedstawić go tak, aby mógł być lepiej zrozumiany przez dorosłych.

Zastosowanie zabawy jako metody antropologiczno-kulturowego badania to zatem, z jednej strony, wyraz pewnych etycznych postulatów związanych z szacunkiem dla świata osób badanych, z drugiej – wynikający z tego zespół praktyk. Nie jest moim celem proponowanie tu określonych metod – w moim przekonaniu muszą być one związane z celami konkretnego badania (w dalszej części tekstu przedstawiam przykład z badań własnych). Wspólnym dla tego typu badań pytaniem, które musi się pojawić, jest kwestia zaplanowania spotkania i, następnie, przełożenia na język naukowej interpretacji wszystkiego, co w tego typu badaniu niedyskursywne: ruchu ciała, relacji z przedmiotami, relacji proksemicznych itp. Problemy takie dotyczą antropologów badających różne obszary. Jaida Kim Samudra, odnosząc się do badań nad ruchem, pisze: „zwyczajowe metody zbierania danych środkami lingwistycznymi i wizualnymi mogą okazać się niewystarczające; nawet uczestnictwo nie daje gwarancji sukcesu, ponieważ badacz wciąż pozostaje z problemem, jak analizować nowo zdobyte umiejętności fizyczne jako współdzielone doświadczenie społeczne” (Samudra 2008: 666).

---

<sup>3</sup> Podobne rozpoznania i praktyki można odnaleźć również na gruncie socjologii – w Polsce podejmuje je na przykład M. Brzozowska-Brywczyńska, która zajmuje się partycypacją dzieci, a w szczególności ich (nie)obecnością w przestrzeni miejskiej (np. Brzozowska-Brywczyńska 2013). Innych inspiracji interdyscyplinarnych dostarczyć może pedagogika krytyczna i emancypacyjna, która postuluje zniesienie tradycyjnych hierarchii w pedagogice i krytyczne przyjrzenie się nierównościami i wykluczeniom w edukacji (zob. Śliwerski, Szkudlarek 2010).

Z podobnymi trudnościami musi zmagać się również antropolog, badając „obce plemię”, jakim są dzieci. Badanie może okazać się nieprzewidywalne i zaskakujące. Dziecięce sposoby posługiwania się ciałem różnią się od tych, którymi dysponują dorośli. Ma to wiele przyczyn. Jedną, oczywistą, jest po prostu rozmiar dziecka, mniejszy niż dorosłego. Z tego powodu relacje z przedmiotami mają inny charakter. To, co naturalne i wygodne dla dorosłego, dla dziecka może być przytłaczające. To, co jest szczegółem dla dorosłego, dla dziecka może być istotnym elementem. Podobnie jest z przestrzenią: jej organizacja inaczej odczuwana jest przez dzieci, a inaczej przez dorosłych. Co innego zapewnia im komfort. Można chyba stwierdzić, że dorośli zwykle czują się lepiej w aktywnościach dyskursywnych, podczas gdy dzieci wolą przestrzeń, gdzie możliwy jest ruch i działalność zabawowa i twórcza. Z tego powodu projekt badania z udziałem dzieci musi być zaplanowany z otwartością na specyfikę potrzeb i zainteresowań badanych, a także na nieprzewidywalność. Poza tym, dzieci nie zaangażują się w aktywność, której nie będą ciekawe. Z tego powodu badacz nie może liczyć na to, że badany – jak w wypadku dorosłych – dokończy badanie z uprzejmości, z poczucia lojalności związanego z tym, że uprzednio się na nie zgodził. W wypadku dorosłego uczestnika badań brak zaciekawienia nimi może wpłynąć na ich jakość. W wypadku uczestnika dziecięcego – badanie prawdopodobnie wcale się nie odbędzie (chyba że dziecko odczuwa uczestnictwo jako przymus, na przykład w sytuacji, kiedy badanie odbywa się w przestrzeni, w której zwyczajowo dzieci są trenowane do posłuszeństwa, np. w szkole). Dzieci nie są zatem „łatwymi” uczestnikami; badanie wymaga wysiłku, ale jednocześnie ważne, by jego ludyczny charakter nie powodował dystansowania się przez badacza, lecz włączenie go, rodzaj nastawienia na zabawę (co nie znaczy, że badacz ma się rzeczywiście „bawić”, jego cel jest oczywiście inny).

Zabawa jako metoda badawcza to nie tylko tworzenie świata „na niby” czy stosowanie baśniowych narracji. Nie oznacza jedynie zaplanowanych „działań zabawowych”; w pewnym sensie elementy ludyczne powinny przenikać spotkanie badacza z dzieckiem na różnych poziomach i w wielu momentach. Takie podejście pozwoli także przewyciężyć pewną rysującą się tu sprzeczność, zachodzącą pomiędzy celowościowym charakterem badania a autotelicznym, bezinteresownym charakterem zabawy<sup>4</sup>. Badanie, w którym istotny jest element ludyczny, to także – a może przede wszystkim – ruch, relacje z przedmiotami, przestrzeń. Wzajemne poznanie badacza i badanych opiera się na wzajemnych relacjach w konkretnym kontekście.

Należy także pamiętać, że oprócz odmienności kompetencji językowych, odróżniających dzieci od dorosłych w ogóle, występują przypadki szczególne.

---

<sup>4</sup> Warto jednakże zaznaczyć, że często powielane przekonanie o tym, iż podstawę wszelkiej zabawy stanowi bezinteresowne nakierowanie na przyjemność jest utopijne; więcej na ten temat: Maciejewska-Mroczek 2012.

Chodzi o takie sytuacje, kiedy język ojczysty badanego dziecka nie jest językiem ojczystym badacza, a więc o sytuację spotkania międzykulturowego, w którym powstać mogą nieporozumienia czy nieścisłości wynikające z oczywistych względów lingwistycznych. Innym przykładem jest badanie z udziałem dzieci z niepełnosprawnością wpływającą na ich kompetencje językowe (zob. Alderson, Morrow 2011). W takich wypadkach postulat inkluzyjności musi zostać szczególnie wzięty pod uwagę. Porozumienie czysto werbalne może okazać się albo niesatysfakcjonujące dla obu stron, albo wręcz niemożliwe. Wprowadzone elementy zabawy mogą stać się przydatnym narzędziem komunikacji.

Wpływ elementu zabawowego na wynik badania dobrze obrazuje przykład studium Mary Donaldson, omówiony przez Martina Woodheada i Dorothy Faulkner (Woodhead, Faulkner 2008: 25-26). Badanie dotyczyło klasycznych Piagetowskich kategorii dotyczących rozwoju poznawczego dziecka. Kiedy polecenie wykonania zadań takich, jak w eksperymentach Piageta zostało podane w innej formie niż w dotychczasowych eksperymentach, w tym w odniesieniu do zabawy (z użyciem kukiełek, baśniowych narracji), wynik był odmienny od rezultatów klasycznej wersji badania – dzieci wykazywały znaczne wyższe kompetencje i zaawansowany sposób rozumowania. Przykład ten doskonale pokazuje siłę tkwiącą w zabawie, mogącą mieć wpływ na wyniki badań naukowych. Skoro dzieje się tak w wypadku psychologii rozwojowej, to bez wątpienia w nauce w znacznie mniejszym stopniu skodyfikowanej, głęboko humanistycznej, jaką jest współczesna antropologia kulturowa, uwzględnienie potrzeby komunikacji środkami mającymi znaczenie dla dzieci, zabawowymi, może wywierać jeszcze większy wpływ na badanie.

Należy także zwrócić uwagę na złożoność relacji pomiędzy badaczem i badanym, która stanowi istotny przedmiot dyskusji w antropologii kulturowej. George E. Marcus zwraca uwagę na problematyczność ugruntowanego w tradycji badawczej ideału „zażyłości”. Istotnym aspektem owej skomplikowanej relacji w badaniach antropologiczno-kulturowych jest, według Marcusa, postkolonializm i wynikający z niego pewien kompleks, prowadzący do „zawsze nieco absurdałnej, ale bardzo ludzkiej sytuacji pełnego dobrego chęci przybyśza znajdującego się między ludźmi o zupełnie innych warunkach życiowych (...). Przybysz ten był w pewnym sensie modelem pożądanej przyszłości” (Marcus 2000: 162). Jakie znaczenie mogą mieć takie rozważania dla antropologów prowadzących badania w swoim kraju, *at home*, i to badających tak specyficzną grupę, jaką stanowią dzieci? Otóż dylematy tych badaczy wcale nie są tak odmienne, jak by się mogło wydawać, choć w tym wypadku poczucie wyobcowania, które antropolog próbuje przezwyciężyć, pochodzi z dystansu nie międzykulturowego, ale międzypokoleniowego. Podobieństwo relacji polega również na tym, że i tu badacz uosabia „przyszłość”, do której dążyć powinni badani, zgodnie z przyjętą w kulturze zachodniej koncepcją, według której kompletnymi, pełnowartościowymi członkami społeczeństwa są „standardowi dorośli” (zob. np. Alanen 1992; James, Jenks, Prout 1998; James, James 2008).

Problemem może okazać się to, że nie ma wypracowanych sposobów prowadzenia tych badań i, co może wydawać się jeszcze ważniejsze, interpretacji uzyskanych w ten sposób danych. Można jednak w takiej sytuacji odnaleźć pozytywny aspekt: zmusza ona do poszukiwań, wysadza z kolein, każe badaczowi zreinterpretować własną pozycję w badaniu oraz rozumienie tego, czym są dane. Dość oczywistą konstatacją jest ta, że w wypadku niektórych badań najbardziej odpowiadający badanym sposób pozyskiwania danych nie jest tym, który jest wygodny dla antropologa. Badacz działa w pewnych ramach, zapewniających mu niemal automatycznie *modus operandi* i często sam chciałby wierzyć, że ów wygodny dla niego stan jest jednocześnie uczciwym i najlepszym dla badań (Fine 2010). W tej sytuacji praca nad metodologią i sposobem analizy danych staje się istotnym, twórczym zadaniem dla badacza.

### Zabawa w badaniu – kilka refleksji z własnej praktyki badawczej

Przykładem stanowiącym próbę realizacji opisanych tu założeń, dotyczących obecności elementów zabawy, jest badanie realizowane w ramach projektu „Nowe technologie reprodukcyjne – perspektywa *childhood studies*”<sup>5</sup>. Jego celem jest dowiedzenie się, co o rodzinie myślą dzieci z rodzin z doświadczeniem długiego leczenia niepłodności – przede wszystkim te, które przyszły na świat dzięki pomocy medycyny, a także dzieci adopcyjne. Badanie dotyczyło tego, w jaki sposób (i czy w ogóle) dzieci te włączają fakty związane z pochodzeniem we własną narrację tożsamościową, i na ile rozpoznają szczególną historię własnej rodziny jako coś istotnego; jakie nadają jej znaczenia. Nietrudno sobie uzmysłwić, że temat – w związku z toczącą się obecnie w Polsce debatą na temat medycyny wspomaganego rozrodu – jest kontrowersyjny. Podwójną trudność stanowiło połączenie kontrowersyjnego tematu, dotyczącego wrażliwych kwestii, i faktu, że badanymi osobami są dzieci. Członkinie zespołu spotykały się z krytyką dotyczącą samej koncepcji badania, w szczególności rozmawiania z dziećmi na tak trudne tematy oraz wyróżniania „dzieci z *in vitro*” jako grupy badawczej. Omówienie istoty badania nie jest celem tego tekstu, zaznaczę tylko, że w jego planowaniu ważna była między innymi kategoria prawa do tożsamości (zob. Hearst 2004; Maciejewska-Mroczek 2014).

Przeprowadzone zostały badania grupowe z dziećmi w wieku 9-12 lat. Dobór grupy pod względem wiekowym związany był z tym, że założyłyśmy możliwość dość wysokiej świadomości omawianej problematyki u osób w tym wieku,

---

<sup>5</sup> Projekt ten, finansowany przez Narodowe Centrum Nauki (nr N2012/07/E/HS3/01024), realizowany jest w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego przez Interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem pod kierunkiem Magdaleny Radkowskiej-Walkowicz. Badanie jest w toku, jego planowany termin zakończenia to 2018 r.

które jednocześnie wciąż przynależą do świata dziecięcego. Udział w tym badaniu wzięło dwanaścioro dzieci, które zostały podzielone na trzy grupy jeszcze ściślej dobrane wiekowo. Wszyscy uczestnicy i uczestniczki pochodzili z Warszawy, z rodzin, które można określić jako należące do klasy średniej. Grupy były zróżnicowane pod względem płci. Nie było naszym celem ani zamiarem wiązanie przebiegu i wyników badań z cechami, które są często uznawane za istotne w studiach z innych dyscyplin zwykle kojarzonych z dziećmi, takich jak pedagogika (np. nie interesowała nas ocena zakresu rozwoju poznawczego uczestników). Było to związane z naszą wizją dziecka jako samodzielnego, kompetentnego podmiotu. Spotkania trwały po kilka godzin, były prowadzone przez dwie badaczki (E. Maciejewską-Mroczek w parze z M. Radkowską-Walkowicz lub M. Reimann) i monitorowane przez psycholog, która pełniła także funkcję wspierającą (dbała o dobre samopoczucie uczestniczek i uczestników, pomagała dzieciom wymagającym indywidualnej uwagi, zapewniała wsparcie organizacyjne dla badaczek).

Zrewidowaniu musiała ulec koncepcja tradycyjnie pojmowanego terenu. Należało stworzyć okazje do spotkania i zaplanować je w takiej formie, żeby badani czuli się w tym niecodziennym kontekście „na miejscu”. Ponieważ chodziło o dzieci, założono wplecenie zabawy do badania. Trzeba przy tym zaznaczyć, że zabawa nie stanowiła drugorzędnego dodatku, elementu wprowadzonego dla rozluźnienia czy w celu nawiązania lepszego kontaktu z badanymi, lecz była istotnym elementem zaplanowanych działań badawczych (często jednocześnie mających charakter artystyczny, np. rysunek czy tworzenie kolaży). W toku badania jej rola okazała się jednak jeszcze istotniejsza niż to było przewidywane.

Pewien element badania najlepiej ukazuje, w moim przekonaniu, znaczenie zabawy. Jedną z aktywności zaplanowanych i zaproponowanych uczestnikom przez badaczki polegała na przygotowaniu scenek z użyciem figurek Lego (i innych tego typu), a następnie, dla chętnych, nagraniu ich (nagrywane były same figurki, dzieci poruszały nimi i udzielały im głosu). Celem było stworzenie narracji dotyczących historii rodzinnych. W trakcie badania okazało się, że aktywność ta spotkała się z największym zainteresowaniem badanych dzieci, sprawiała im wyraźną przyjemność. Co więcej, nie ograniczyły się one do wykonania zadania, lecz zaczęły się nim „bawić”. Początkowo badaczkom trudno było jednak wyjść poza schemat „pozyskiwania danych”; wołałybyśmy poświęcić przyjemność badanych na rzecz „jakości danych”. Jednak w tym zadaniu uczestnicy w zdecydowanie największym stopniu przejmowali stery. Działo się tak zapewne dlatego, że zabawa zносиła nierównowagę sił; dzieci czuły się tu bardziej „na swoim terytorium” niż my. Okazało się jednak, że element zabawowy nie przeszkadzał także w „pozyskiwaniu danych” – przeciwnie, pewne treści pojawiły się właśnie dzięki zabawie. Dzięki swobodnie tworzonej narracji, wykraczającym poza zadania przewidziane przez nas, uzyskaliśmy głębszą wiedzę na temat rozumienia rodziny i jej historii przez uczestników badania. Zabawa dała podstawę do dalszego budowania

innych, nieprzewidzianych narracji i podejmowania twórczości związanej z interesującym nas tematem, w sposób niemożliwy do zaplanowania przez badaczki. Na przykład, dzieci nie tylko użyły klocków Lego w celu przedstawienia scenek, lecz także twórczo rozwinęły zabawę klockami już w sferze dyskursywnej. Zabawa doprowadziła do wymyślenia autorskich zestawów Lego związanych z tematem badania: „Lego in vitro” i „Lego Duplo in vitro”. W zaproponowaną przez jednego z chłopców aktywność twórczą i zarazem humorystyczną włączyli się także inni uczestnicy, a sam pomysł stał się przedmiotem ożywionej rozmowy. Badaczkom sytuacja ta pozwoliła na lepszy wgląd w to, jak uczestnicy rozumieją i interpretują temat wspomaganą reprodukcji, jakich wyróżniają aktorów zaangażowanych w ten proces, jakie wiążą z nim rekwizyty czy czynności.

Jednocześnie istotne okazało się to, by element zabawowy był obecny w całym procesie badawczym, a nie tylko w tych aktywnościach, które zostały zaplanowane jako zawierające element zabawy. Sprawiał on, że zyskiwała na tym komunikacja z badanymi dziećmi, wzrastała ich chęć do dzielenia się swoimi przeżyciami i przemyśleniami, wreszcie – chęć uczestnictwa w kolejnych zadaniach. Szczególnie istotne było to, by badaczki nie tylko proponowały uczestnikom jakieś zabawy, lecz także same odpowiadały na ludyczną aktywność dzieci. Nie znaczy to, że same bawiły się tak jak one, lecz raczej – że wspierały zabawę i podążały za nią.

Zabawa jako metoda badawcza może, w moim przekonaniu, stać się istotnym elementem etnografii wielostanowiskowej (Marcus 1995). Wielostanowiskowość etnografii w przypadku zaprezentowanych tu badań polegała na powiązaniu spotkań z dziećmi z szerszym zakresem działań badawczych: analizą dyskursu medialnego, wywiadami pogłębionymi z rodzicami, lekarzami i młodzieżą, analizą publikacji przeznaczonych dla dzieci, obserwacjami w placówkach medycznych itd. Pozwoliło to na osadzenie dość nieuchwytnych czasem i trudnych do zanalizowania danych uzyskanych w badaniach z dziećmi w szerszym kontekście.

## **Konkluzja. Dalsze kroki**

Na pytanie, które zadaję sobie w tytule niniejszego tekstu, nie ma z pewnością jednej, łatwej odpowiedzi. Po co antropologom zabawa? Czy rozpoznają oni dostatecznie jej wagę i istotną rolę? Pozornie – tak. Klasyczne prace z zakresu ludologii, będące inspiracją dla wielu antropologów, podkreślają istotną, kulturotwórczą rolę zabawy. Z kolei opisy ludycznych zachowań przedstawicieli różnych kultur stanowią istotną informację, dającą nieraz podstawę do szerszych interpretacji dotyczących całości kultury. Jednocześnie uwadze badaczy umyka fakt, że z tej kulturotwórczej działalności wyłączana jest grupa, która zabawą zajmuje się najwięcej: dzieci. Antropologowie, patrząc na zabawę dziecięcą, często widzą nie twórczość, lecz niedoskonałe odtwarzanie kultury.

Samej zabawie dziecięcej jako wyodrębnionemu kulturowemu fenomenowi, specyficznej formie twórczości, przyglądali się badacze folkloru dziecięcego. Tego typu badania mają kilkudziesięcioletnią tradycję, jednak z pewnością brakuje prac śledzących najnowsze tendencje w kulturze dziecięcej, na przykład te związane z rozwojem nowych mediów i zmieniającymi się stylami życia.

Wreszcie, zabawa może być antropologowi potrzebna do tego, by opisać i zrozumieć świat innych ludzi. W szczególności dotyczy to tych, dla których zabawa jest częstą, naturalną aktywnością, czyli dzieci. Skupienie na niej w samym przebiegu badania jest wyborem zarówno metodologicznym, praktycznym, jak i etycznym. Zabawa pozwala uzyskać dostęp do świata osób badanych, co jednocześnie daje im możliwość pełnego uczestnictwa w interakcji oraz wyrażenia w sposób adekwatny i możliwie swobodny swoich opinii. Badacze z kolei muszą zachować postawę otwartą i zaangażowaną, tak by uczestnicy mogli, współtworząc badanie, rzeczywiście wyrażać się swobodnie. Ważnym aspektem takich badań jest to, że wiele dzieje się w rzeczywistości pozadyskursywnej, w ucieleśnionych aktach komunikacji. Dalszym krokiem w procesie dążenia do zwiększenia partycypacji dziecięcych uczestników w badaniu byłoby zastanowienie się nad tym, jakimi jeszcze środkami można próbować czynić relację między różnymi stronami mniej hierarchiczną. Dążenia takie można rozpatrywać w kontekście bardzo inspirujących obecnie badań w działaniu, antropologii performatywnej i podobnych przedsięwzięć badawczych, w których nacisk kładzie się na współtworzenie badania przez wszystkich uczestników (na temat zwrotu performatywnego w naukach społecznych – zob. np. Domańska 2007). Rozważania na temat tego, po co antropologom zabawa, mogą skłonić do zastanowienia się, po co dzieciom antropologia oraz czego dzieci i dorośli badacze mogą uczyć się od siebie nawzajem<sup>6</sup>. Oraz – jakimi jeszcze środkami budować porozumienie, które do takiej wzajemnej nauki może doprowadzić.

**Słowa kluczowe:** dziecko, zabawa, metodologia badań, badania z dziećmi, ucieleśnienie

## LITERATURA

- Alanen L.  
1992 *Modern Childhood? Exploring the „Child Question” in Sociology*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Alderson P., Morrow V.  
2011 *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*, London, Thousand Oaks, CA, New Delhi: SAGE.

---

<sup>6</sup> Dziękuję Recenzentowi/Recenzentce za zwrócenie mi uwagi na tę kwestię. Refleksję na ten temat zamierzam rozwinąć w dalszych pracach badawczych i publikacjach.

Brzozowska-Brywczyńska M.

- 2013 *Miasto (nie) dla dzieci? Przestrzeń miejska i problem dziecięcej partycypacji*, w: B. Łaciak (red.), *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 114-139.

Caillois R.

- 1973 *Żywiół i ład*, przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Christensen P., James A.

- 2008 *Research with Children. Perspectives and Practices*, London, New York: Routledge.

Christensen P., Prout A.

- 2002 *Working with Ethical Asymmetry in Social Research with Children*, „Childhood” 9: 4, s. 477-497.

Coenen H.

- 1989 *Cielesność a życie społeczne. O podstawowym problemie socjologii fenomenologicznej*, przeł. A. Kopacki, w: Zdzisław Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 255-286.

Crump T.

- 2008 *Zabawa/gra*, w: A. Barnard, J. Spencer (red.), *Encyklopedia antropologii społeczno-kulturowej*, przeł. M. Barbaruk-Fereńska i in., Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen, s. 659-660.

Domańska E.

- 2007 „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, „Teksty Drugie” 5, s. 48-61.

Emond R.

- 2005 *Ethnographic Research Methods with Children and Young People*, w: S. Greene, D. Hogan (eds.), *Researching Children's Experience*, Los Angeles, London, New Delhi: SAGE, s. 123-140.

Fine G.A.

- 2010 *Dziesięć kłamstw etnografii – dylematy etyczne w terenie*, przeł. J. Banaszczyk i in., w: K. Kaniowska, N. Modnicka (red.), *Etyczne problemy badań antropologicznych*, Łódzkie Studia Etnograficzne, t. 49, Wrocław, Łódź: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, s. 81-114.

Gallacher L.-A., Gallagher M.

- 2008 *Methodological Immaturity in Childhood Research? Thinking through „Participatory Methods”*, „Childhood” 15: 4, s. 499-516.

Grabowska M., Kościańska A.

- 2013 *Antropologia stosowana i zaangażowana wobec dyskryminacji ze względu na płeć i seksualność*, w: M. Ząbek (red.), *Antropologia stosowana*, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UW, Międzynarodowe Centrum Dialogu Międzykulturowego i religijnego UKSW, <http://www.cyfrowaetnografia.pl/dlibra/doccontent?id=5112&dirids=1> (23.06.2014).

Grad J.

- 2005 *Przyjemność jako istota zabawy*, w: J. Grad, H. Mamzer (red.), *Kultura przyjemności. Rozważania kulturoznawcze*, Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 17-25.

- Greene S., Hill M.  
2005 *Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues*, w: S. Greene, D. Hogan (eds.), *Researching Children's Experience*, London, Thousand Oaks, CA, New Delhi, Singapore: SAGE, s. 1-21.
- Hardman Ch.  
2001 *Can There be an Anthropology of Children?*, „Childhood” 8: 4, s. 501-517.
- Hearst A.  
2004 *Recognizing the Roots: Children's Identity Rights*, w: P.B. Pufall, R.P. Unsworth (eds.), *Rethinking Childhood*, New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, s. 244-262.
- Huizinga J.  
2007 *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, [1938] Warszawa: Aletheia.
- Jacyno M., Szulżycka A.  
1999 *Dzieciństwo: doświadczenie bez świata*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- James A.  
2007 *Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials*, „American Anthropologist” 109: 2, s. 261-272.
- James A., James A.  
2008 *Key Concepts in Childhood Studies*, London, Thousand Oaks, CA, New Delhi: SAGE.
- James A., Jenks C., Prout A.  
1998 *Theorizing Childhood*, London: Polity Press.
- Lupton D.  
2013 *Infant Embodiment and Interembodiment. A Review of Sociocultural Perspectives*, „Childhood” 20: 1, s. 37-50.
- Maciejewska-Mroczek E.  
2012 *Mrówca zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*, Kraków: Universitas.  
2014 *Tyci-tyci dar życia. Dziecko wobec dawstwa gamet*, w: M. Radkowska-Walkowicz, H. Wierciński (red.), *Etnografie biomedycyny*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 125-148.
- Marcus G.E.  
1995 *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*, „Annual Review of Anthropology” 24, s. 95-117.  
2000 *Użyteczność kategorii uczestnictwa w zmieniających się kontekstach antropologicznych badań terenowych*, przeł. J. Jaxa-Rożen, w: M. Brocki, D. Wolska (red.), *Clifford Geertz. Lokalna lektura*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s.155-182.
- Mayall B.  
2008 *Conversations with Children, Working with Generational Issues*, w: P. Christensen, A. James (eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices*, London, New York: Routledge.
- Oakley A.  
1994 *Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Children's and Women's Studies*, w: B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, London: Falmer Press, s.13-32.

Opie I., Opie P.

1992 *The Lore and the Language of Schoolchildren*, w: Ch. Jenks (ed.), *The Sociology of Childhood: Essential Readings*, Hampshire: Gregg Revival, s.173-180.

Pole Ch.

2007 *Researching Children and Fashion: An Embodied Ethnography*, „Childhood” 14: 1, s. 67-84.

Powell M.A., Smith A.B.

2009 *Children's Participation Rights in Research*, „Childhood” 16: 1, s. 124-142.

Punch S.

2002 *Research with Children. The Same or Different from Research with Adults?*, „Childhood” 9: 3, s. 321-341.

Samudra J.K.

2008 *Memory in our Body: Thick Participation and the Translation of Kinesthetic Experience*, „American Ethnologist” 35: 4, s. 665-681.

Simonides D.

1996 *Wymiary i rozmiary kultury dzieci*, „Literatura Ludowa” 40: 4-5, s. 3-18.

Sułkowski B.

1979 *Zachowania ludyczne w socjologii i w psychologii społecznej*, „Studia Socjologiczne” 72: 1, s. 183-201.

Sutton-Smith B.

1997 *The Ambiguity of Play*, Cambridge, London: Harvard University Press.

Śliwerski B., Szkudlarek T.

2010 *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Vaele A.

2005 *Creative Methodologies in Participatory Research with Children*, w: S. Greene, D. Hogan (eds.), *Researching Children's Experience*, Los Angeles, London, New Delhi: SAGE, s. 253-272.

Waksmund R.

1994 *Dzieci – plemię nieznanne. Od folklorystyki do etnografii dzieciństwa*, „Literatura Ludowa” 38: 3, s. 3-15.

Warming H.

2011 *Getting under Their Skins? Accessing Young Children's Perspectives through Ethnographic Fieldwork*, „Childhood” 18: 1, s. 39-53.

Winnicott D.W.

1993 *Dziecko, jego rodzina i świat*, przeł. A. Bartosiewicz, Warszawa: Santorski-&Co.

Woodhead M., Faulkner D.

2008 *Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children*, w: P. Christensen, A. James (eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices*, New York: Routledge, s. 10-39.

Ewa Maciejewska-Mroczek

WHAT IS PLAY FOR IN ANTHROPOLOGY? OF PLAYFUL ASPECTS  
IN A CULTURAL ANTHROPOLOGICAL RESEARCH

(Summary)

In this article I try to recognise a possible role of play in contemporary cultural anthropological research. Although the relationships between this field of study and play are by no means new, what is most usually taken into account, is the formative function of play in culture, and this is often analysed only in relation to adults. Here, however, I focus on a different possible perspective: on including a playful element into the very research process. Nowadays, this becomes an important factor, pertaining to the attempts of cultural anthropologists to include children as subjects into the main course of study, as well as to recognise their role as social actors, who also build the society. Theoretical thoughts on research methodology were illustrated with a short example taken from my own and my research team's study with children belonging to families with a history of infertility.

**Key words:** child, play, research methodology, childhood studies, embodiment

Ewa Maciejewska-Mroczek  
Institute of Ethnology and Cultural Anthropology  
University of Warsaw  
4 Żurawia Street  
00-503 Warszawa, Poland  
e.maciejewska-mroczek@uw.edu.pl