

Dječja igra u filozofskoj perspektivi

Ivančić, Angelica

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:452068>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-23**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula](#)



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

ANGELICA IVANČIĆ

DJEČJA IGRA U FILOZOFSKOJ PERSPEKTIVI

Završni rad

Pula, kolovoz, 2024. godine

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

ANGELICA IVANČIĆ

DJEČJA IGRA U FILOZOFSKOJ PERSPEKTIVI

Završni rad

JMBAG: 0009077424, izvanredni student
Studijski smjer: Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Predmet: Filozofija odgoja i etika poziva
Znanstveno područje: Humanističke znanosti
Znanstveno polje: Filozofija
Znanstvena grana: Filozofija odgoja
Mentor: doc. dr. sc. Alen Tafra

Pula, kolovoz, 2024. godine

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisana Angelica Ivančić, kandidatkinja za prvostupnicu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ovime izjavljujem da je ovaj Završni rad rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Završnog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Student

U Puli, _____, _____ godine

IZJAVA o korištenju autorskog djela

Ja, Angelica Ivančić, dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj završni rad pod nazivom *Dječja igra u filozofskoj perspektivi* koristi na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti tekst trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Sveučilišne knjižnice Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te kopira u javnu internetsku bazu završnih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice (stavljanje na raspolaganje javnosti), sve u skladu s Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama. Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli, _____ (datum)

Potpis

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Igra u kontekstu interdisciplinarnih znanosti	2
2.1 Dječja igra iz perspektive psihologije	2
2.2 Dječja igra iz sociološke perspektive	3
2.3 Kratki povijesni pregled shvaćanja igre	5
2.3.1 Igra u Starom vijeku.....	6
2.3.2 Srednji vijek	8
2.3.3 Humanizam i renesansa.....	8
2.3.4 Prosvjetiteljstvo	9
3. Pojam igre u filozofiji	10
4. Ideje i razmatranja o igri iz perspektive najistaknutijih filozofa.....	12
4.1 Platonovo i Aristotelovo poimanje igre.....	12
4.2 John Locke o djetinjstvu i igri.....	13
4.3 Jean-Jacques Rousseau.....	15
4.4 Friedrich Schiller i estetski odgoj čovjeka	16
4.5 Friedrich Nietzsche	18
4.6 Jean Piaget i kognitivni razvoj djeteta.....	19
4.7 Igra kao simbol svijeta – igra prema Eugenu Finku.....	20
4.7.1 O Eugenu Finku i fenomenologiji.....	20
4.7.2 Svjetsko značenje čovjekove igre	21
5. Igra kao stvaralaštvo.....	22
6. Pitanje slobode u igri.....	27
7. Moralni razvoj djeteta	28
7.1 Pravila igre	30
7.2 Put prema osnovnim moralnim vrijednostima	31
8. Zaključak.....	34
9. Literatura	37
10. Sažetak	40
11. Summary	41

1. Uvod

Ovaj rad temelji se na interdisciplinarnom istraživanju teme dječje igre. Ipak, budući da naslov rada upućuje na filozofsku perspektivu, jasno je da će i sam rad težiti filozofskim pitanjima i područjima filozofijskog interesa. Međutim, dječja igra sama po sebi je pojam koji predstavlja aktivnost dovoljno zanimljivu, meni osobno fascinantnu, kako bi se istraživali svi njezini elementi, a pritom je nužno upotrijebiti perspektive poput psihološke, sociološke i pedagoške te u razmatranje teme uključiti i povijesne značajke igre kako bismo bolje razumjeli nastanak samog pojma, uz pregled promjena koje su se događale kroz vrijeme.

Nadalje, s obzirom na činjenicu da većina ljudi, pri pomisli na igru, instinktivno zamišlja nekakvu neozbiljnu, zabavnu, nevinu radnju, u kojoj se ne događa ništa važno za svijet odraslih koji je prepun odgovornosti i svakodnevnih izazova, sumnju pripada li uopće igra filozofskom svijetu, dovodimo u pitanje u trećem poglavlju rada.

Kako bismo dobili što kvalitetniji dojam i više izvora koji potiču na razmišljanje, četvrto poglavlje rada istražuje kako su o igri, djeci i djetinjstvu općenito, govorili neki od najistaknutijih filozofa svih vremena. U tu skupinu uključeni su starogrčki filozofi poput Platona i Aristotela, utemeljitelj empirizma – John Locke, stup prosvjetiteljstva – Jean Jacques Rousseau, pjesnik i tragatelj za estetikom – Friedrich Schiller, njegov pomalo kontroverzni sljedbenik – Friedrich Nietzsche, cijenjeni psiholog Jean Piaget te naposljetku njemački filozof iz prošlog stoljeća – Eugen Fink.

Nadovezujući se na teorije Eugena Finka, igra poprima svojevrsni oblik stvaralaštva ističući spontanost, kreativnost i maštu kao osnovna obilježja dječje igre. Navedeni elementi otvaraju niz novih pitanja poput pitanja slobode u igri, koncepta pravila igara te moralnog razvoja djeteta i stvaranje vlastitog identiteta kroz igru.

Posljednji dio rada obilježen je kompleksnim pitanjem osnovnih čovjekovih vrijednosti, aktualne krize i borbe za opstanak moralnih vrijednosti uz naglasak na potrebu za interdisciplinarnim pristupom u odgojno-obrazovnom procesu te suradnjom i kvalitetnom komunikacijom između svih sudionika, odnosno onih koji utječu na odgoj pojedinca i društva.

2. Igra u kontekstu interdisciplinarnih znanosti

Kako bismo pojam i ostvarenje aktivnosti igre mogli razmotriti, argumentirati te razumjeti njezine nijanse iz filozofske perspektive, potrebno je ponajprije definirati igru kroz srodne znanosti poput psihologije, sociologije i pedagogije.

2.1 Dječja igra iz perspektive psihologije

Pojam igra najčešće se koristi u psihološkom smislu budući da je ona esencijalan dio psihološkog razvoja čovjeka. Upravo zbog toga, navodim nekoliko definicija i stručnih opisa pojma igre.

Naime, Bruner (kao što navodi Duran 2001) tvrdi kako je pojam igre toliko kompleksan da se nikako ne može obuhvatiti jednostavnom definicijom. On smatra kako je igra predmet proučavanja znanosti poput antropologije, etnologije, sociologije, pedagogije i drugih. Upravo zbog toga za većinu autora koji su se u svom radu fokusirali na igru, „dovoljno“ je igru tek odrediti kao aktivnost koja se razlikuje od drugih ljudskih aktivnosti po svojim specifičnim karakteristikama koje ćemo podrobno istražiti u nastavku poglavlja.

Prema skupini autora (Andrijašević 2000), igra je temeljna emocionalna potreba svakog čovjeka koja pozitivno utječe na njegovu ličnost, svjetonazor i socijalno okruženje. Igra se ostvaruje kroz razne kreativne aktivnosti koje obilježava motivacija i stvaranja osjećaja zadovoljstva. Igra započinje kao aktivnost u ranom djetinjstvu, no mijenja svoje oblike kroz različita razdoblja djetinjstva i adolescencije, a naposljetku zauzima tek marginalni dio čovjekova života.

Nadalje, igra je aktivnost koju ne možemo odvojiti od pojma djeteta i djetinjstva. Ona predstavlja istraživanje, eksperimentiranje, stvaranje, a gotovo uvijek je motivirana znatiželjom te upornošću u pronalaženju odgovora na pitanja koja nas vode kroz život. Primjerice, mala djeca svim svojim osjetilima istražuju svijet oko sebe; promatrajući, opipavajući, hvatajući, odbacujući, rastavljajući, osluškajući, šarajući itd. Kroz te naizgled jednostavne aktivnosti djeca upoznaju svijet i komuniciraju sa svojom okolinom. Može se zaključiti kako je igra način življenja, trajna potreba za rastom i razvojem te pronalaženjem sebe. Djeca otkrivajući svoje okruženje i njegove

karakteristike, izgrađuju sami sebe i ostvaruju svoj potencijal (Nola 2021). Prema Winnicottu (2004) važan aspekt dječje igre je činjenica da je opisuje doživljaj kontrole koje dijete ima nad stvarnim objektima u prostoru. U skladu s time Matejić (kao što navodi Duran 2001) objašnjava kako igra ima karakteristike: divergentnosti, nekompletnosti, intrinzične motivacije, odsutnosti praktičnog cilja igre, dok istovremeno ispunjava potrebe poput: opuštanja od napetosti, rješavanja sukoba i drugih socio-emocionalnih potreba, a javlja se samo u situacijama u kojima dijete nije podložno biološkim ili socijalnim prisilama.

Nadalje, igru karakterizira pojava koja se može opisati kao potpuna zaokupljenost, odnosno stanje potpune koncentracije u kojoj se dječja igra odvija. Dijete koje se igra predano je tome što čini te ga se teško može omesti ili navesti da napusti igru (Winnicott 2004). Razlog tome je taj što je igra prije svega dobrovoljna aktivnost čiji su sudionici na neki način odvojeni od svakodnevnog života te uživaju u razonodi, vedrini i opuštanju. Jedini smisao igre je užitak, a možemo reći i da u igračkoj aktivnosti ne postoji nikakav neposredan materijalni cilj ili interes, iako naposljetku pridonosi osjećaju pripadnosti zajednici te sklada s drugim ljudima. Igram se također izoštravaju intelektualne i motoričke sposobnosti, budući da čovjek instinktivno osjeća potrebu za kretanjem i socijalizacijom s drugim pripadnicima zajednice kojoj pripada (Jajčević 2000).

2.2 Dječja igra iz sociološke perspektive

Sociologija, kao znanost o društvu, ponajviše o društvenoj strukturi i dinamici u smislu odnosa između dva ili više pojedinaca ili društava (Kragić 2023) temelji se na izučavanju društvenih znanja, stavova, vještina i ponašanja koje kao cjelina omogućuju čovjeku stvaranje i održavanje međuljudskih odnosa u društvenoj zajednici.

Prema Eljkonjinu (1984) sadržaj igre ne čine predmeti (igračke) i njihovo korištenje, već međuljudski odnosi i radnje koje se među djecom u igri odvijaju. Međutim, sadržaj igre također ovisi o povijesnim, društvenim, geografskim i osnovnim životnim uvjetima. Sadržaj igre drugačiji je za, nazovimo to tako, djecu iz viših društvenih slojeva i za djecu iz nižih društvenih slojeva. Tome pridonose mnogi razlozi, a neki od njih mogu biti: vrsta i količina dostupnih igračaka ili materijala, broj djece u

društvenoj zajednici, odnos odraslih prema djeci, količina slobodnog vremena, vremenski uvjeti, kulturološki običaji i tako dalje.

Unatoč tim razlikama Eljkonjin (1984) navodi kako se iza igre krije isti temelj: aktivnost čovjeka i međuljudski odnosi. Karakteristike tih odnosa koji naposljetku nalaze svoj odraz u dječjoj igri su: suradnja, uzajamna pomoć, podjela rada, briga jednih za druge. Isto tako, one se mogu i negativno odraziti u igri, i to u obliku: izražavanja neprijateljstva, despotizma, agresije i grubosti.

Iako su brojni autori (uglavnom psiholozi poput Freuda, Sterna, Adlera) zastupali biološku teoriju igre, odnosno tezu da je igra instinktivne prirode te odraz urođenih nagona za slobodom, vladanjem, sjedinjavanjem i slično, Eljkonjin se ne slaže te tvrdi kako je igra društvena po svom sadržaju te nastaje kao posljedica društvenih uvjeta života djeteta.

U skladu s time, Duran (2001) spominje pojam *dječje supkulture* kao relevantan u razmatranju čimbenika socijalne interakcije, međugeneracijske transmisije kulture te oblikovanju psihičkih funkcija djeteta. Specifično navodi kako je: „Stvaranje, održavanje, mijenjanje i prenošenje igara vid stvaranja kulturnih proizvoda od strane djece, dakle oblik dječje kulture kojeg ona održavaju i prenose u okviru svoje tradicije.“ (Duran 2001:33).

Nadalje, elementi igara koji se prenose međugeneracijski, ovisno u kulturi u kojoj dijete odrasta, mogu biti dječja iskustva, vjerovanja, materijalni predmeti koje djeca izrađuju, specifičan jezik i razne šale. Primjerice, razne igre skrivanja lica ili predmeta s verbalnim: *Nema me. Kukuc! Evo me!*, razne uspavanke, brzalice, ali i zabavni načini rješavanja konflikata, kao što se u Slavoniji govorilo: *Škriti baba Reza za komadić mesa. Uzmi još, uzmi još, pa ćeš dobit' zlatan groš. Ili: Sve što kažeš to si ti.* A te se pošalice u tom smislu i dan danas koriste te su se proširile diljem hrvatske države (Duran 2001).

Također, u bližoj prošlosti i sadašnjosti, različite igre, šale i stilovi komunikacije na neki način ovise o kulturi, odnosno socijalnoj okolini kojoj pripadaju njezini članovi. Prema raznim antropološkim istraživanjima koje Duran (2001) opisuje, glavna razlika između igara međusobno drugačijih socijalnih okolina je društveni status. Naime, istraživanja pokazuju kako se razlikuju količina vremena provedenog u igri te svrha i složenost samih igara, ovisno o društvenom položaju kojem pripadaju roditelji djece. Dakle, djeca iz siromašnijih obitelji igraju se manje, igraju se uglavnom sa svrhom realističnog imitiranja odraslih, kako bi što prije mogli utjecati na ekonomske uvjete

cijele obitelji (pomažući u svakodnevnom radu). Također, koriste kraće iskaze koji uglavnom služe manipulaciji drugima i svojevrsnom zapovijedanju (npr. *dodaj mi ovo*). Od djece se očekuje visok stupanj samostalnosti što rezultira ograničenim vremenom za igru (Duran 2001).

Istovremeno, djeca koja žive u tehnološki, društveno i ekonomski razvijenijim uvjetima, imaju puno više vremena za igru, igre su im složenije (posebno simboličke igre), imaju više slobode i sredstava koja u igri mogu koristiti. Kao primjer ove krajnje suprotnosti, provedeno je antropološko i socijalno-psihološko istraživanje „Šest kultura“ čiji rezultati jasno pokazuju navedene razlike. Naime, Whiting (kao što navodi Duran) proučavala je dječje socijalno ponašanje u šest društvenih zajednica (Filipini, Japan, Indija, Kenija, Meksiko i SAD) te zaključila kako postoje velike razlike u ponašanju djece (igri) ovisno o njihovom socio-ekonomskom statusu (Duran 2001).

2.3 Kratki povijesni pregled shvaćanja igre

Kako bismo mogli bolje razumjeti sociološko oblikovanje današnjih karakteristika igre, važno je razmotriti njena povijesna obilježja, kao i ona samog djetinjstva, kroz velika povijesna razdoblja, a sukladno tome, spomenuti i najistaknutije filozofe koji su kroz povijest govorili o dječjoj igri i srodnim temama.

Eljkonjin (1984) navodi da, ako želimo definirati neku opću teoriju igre, prije svega se moramo dotaknuti pitanja njezinog nastanka, odnosno povijesti, dok Tomašić (2000) specificira kako činjenice o postanku i razvoju igre možemo pronaći u proučavanju nekadašnjih kultova, spiritualnih vjerovanja i obreda, povijesti umjetnosti poput glume, imitiranja i pantomime, pjevanja i ritmičkog kretanja, kao i u vojničkim pripremama koje su se nekada redovito provodile. Tomašić objašnjava kako je čovjek oduvijek težio umjetničkom, vjerskom i fizičkom idealu te smatra kako je najstarija igra religiozni obred koji ima za svrhu služenje božanstvima, ono što je danas jednom riječju opisano kao – kult. Navodi kako su se ljudske zajednice za vrijeme blagdana okupljale te glumom i raznim predstavama slavile ključne događaje vezane uz prirodu i sam život čovjeka. Kao primjere navodi promjene godišnjih doba, sadnju i sazrijevanje plodova te rađanje i smrt ljudi, životinja i biljaka. Tomašić naposljetku zaključuje kako podrijetlo igre polazi od opisanih ishodišta.

Kako bi potkrijepio ova stajališta, autor opisuje osnovne elemente koji čine samu suštinu igre poput: emocionalnog naboja u svrzi zajedničkog osjećanja najveće životne radosti, osjećaja pripadnosti nekoj društvenoj zajednici te postizanja osjećaja sklada, jedinstva i sloge unutar zajednice te ljudske potrebe za kretanjem. Ističe kako je u igri svaki pojedinac u mogućnosti osvijestiti vlastitu vrijednost, kao i vrijednost svoje zajednice. Isto tako, pojedinac se uči sposobnosti uspoređivanja svojih vrlina s drugim pojedincima i grupama, dok istovremeno dolazi do spoznaje kako se vještine uvježbavaju i usavršavaju trudom i upornošću.

Huizinga je uvjeren kako igra kao: „dobrovoljna radnja ili djelatnost, koja se odvija unutar određenih vremenskih ili prostornih granica, prema dobrovoljno prihvaćenim ali i beziznimno obaveznim pravilima, kojoj je cilj u njoj samoj, a prati je osjećaj napetosti i radosti te svijest da je ona *nešto drugo* nego *obični život*“ (Huizinga 1992:31), ima zajedničku suštinu diljem svijeta i u različitim kulturama.

Jedinu prepreku u poistovjećivanju čini sama riječ, odnosno pojam igra, koji nije nužno univerzalan. Nakon uvodnih teorija autora o porijeklu igre, kao pojma te same aktivnosti, možemo se zapitati: Što znamo o igri kroz povijest?

2.3.1 Igra u Starom vijeku

U staroj Grčkoj djeca su se igrala natezanjem užeta, igrama bacanja i *igre kralja* – što pronalazimo u povijesnim zapisima na temelju jezika kojom je igra tada opisana (Huizinga 1992). Tako dolazimo i do opisa *agon* (borba, natjecanje), što je u životu Grka predstavljalo svečanost tokom koje su se ljudi natjecali u različitim vještinama poput gimnastike, jahanja, glazbi, plesu i pjesništvu (Kragić 2023).

Govoreći o grčkoj pozadini, neophodno je spomenuti sofiste. Naime, sofisti su bili grčki „putujući“ učitelji koji su javnosti prenosili svoje znanje iz predmeta retorike, etike, politike i drugih područja filozofije. Njihova učenja bila su usredotočena na čovjeka i sve što se s njime povezuje (Kragić 2023).

Kako se oni uklapaju u priču o igri? Sofisti su, svojim nastupima, makar indirektno, nastojali pobijediti svog suparnika u javnim raspravama. Njihov nastup Grci su zvali *epideiksis*, što je najbolje opisivalo pojam priredbe, izvedbe ili predstave. Najpoznatijim putujućim sofistom smatra se Protagora, koji je bio veoma uspješan i

slavan. Narod je sofiste promatrao kao čudotvorce, a kad bi filozof uspio kvalitetno odgovoriti na pitanje, oborivši suparnika odgovorom koji je dokazivao da on uistinu *ništa zapravo ne zna*, ljudi su klicali i divili mu se. Takva aktivnost poprimala je sve karakteristike opisanog pojma – igre.

Međutim, nisu se igrali samo sofisti. U razgovorima Grka općenito je poznata raširenost govornih igara u kojima su ljudi pitanjima i lukavim odgovorima nastojali postaviti zamke svojim sugovornicima. Moglo bi se reći kako su takve zagonetke imale zadatak zabaviti, ali i mentalno stimulirati tadašnje ljude (Huizinga 1992).

Iz literature poput Homerove Odiseje proizlaze opisi tjelesnog vježbanja, plesa i igranja loptom. Tjelesne vježbe i pokretne igre sjedinile su se u pojam – gimnastika. Često su se provodile igre s mješavinom elemenata trčanja i hvatanja lopte. Igre s loptom uglavnom su imale slične ciljeve poput prebacivanja loptice na drugi kraj terena ili zadane linije i gađanja ciljeva (Jajčević 2000).

Proučavajući dijelove indijske povijesti, možemo saznati kako je prema *sanskrtu* riječ *kridati* označava kretanje vjetra i valova, skakutanje, plesanje, a koristila se u smislu opisa igre djece, odraslih i životinja. Analizom sličnih pojmova dolazimo do zaključka kako je igra u starih Indijaca bila sinonim za brzo gibanje, lakoću, vedrinu, oponašanje i slično.

U povijesti Kine su se pak održavale svečanosti povodom promjena godišnjih doba. Tada su se prikladno održavale igre poput raznih oklada, plesova, penjanja na brda i izvođenja trikova. Te su svečanosti također nalikovale svojevrsnim natjecanjima, a kojima je glavni cilj bio – zabava (Huizinga 1992).

Što se tiče Rimskog Carstva, elementi igre uglavnom su pronalazili svoje mjesto u redovito provođenim vojničkim vježbama. Provodilo se tjelesno vježbanje, loptanje te takozvani *harpastum* – rimska igra loptom slična današnjem ragbiju (Jajčević 2000).

2.3.2 Srednji vijek

U Srednjem vijeku ideja igre bila je sažeta u raznim natjecanjima viteza na turnirima koji su bili glavni društveni događaji. Naime, prilikom održavanja crkvenih svečanosti, promicala su se i takva narodna nadmetanja, koja su i danas popularna branša u kategoriji računalnih igara. A prema odgojiteljici Čulik (2008) u relativno nedavnoj potrazi za aktualnim dječjim projektom, koji uvijek treba biti temeljen na dječjem posebno istaknutom interesu prema nekoj temi, stručni suradnici i ostale kolegice odgojiteljice su, kroz promatranje dječje igre, preferiranog centra aktivnosti (centar građenja) te osluškivanjem dječjih razgovora, došle do teme koja obuhvaća srednji vijek. Naime, djeca su bila izrazito zainteresirana za gradnju dvorca, kula, mostova te općenito za život viteza i princeza. Ovo je pravi pokazatelj kako treba uvijek osluškivati interese i potrebe djece s ciljem svjesnog utjecaja na njihov psihološki, emocionalni, motorički razvoj.

Djeca su se u to doba često igrala tjelesnih igara poput *tjeranja* obruča, puštanja zmaja i igre piljka (igra kamenčićima i loptom). Naposljetku su se u Francuskoj, u desetom stoljeću, razvile igre s loptom različitih veličina u kojima je cilj bio donijeti loptu na određeno mjesto u polje suparnika. Ta i slične igre smatraju se pretečom igara koje su se kasnije razvile, poput tenisa, nogometa i ragbija (Jajčević 2000).

Osim sportskih igara provodile su se i danas poznate misaone igre poput šaha i mlina. Međutim, takve vrste igara često nisu bile prihvaćene od strane Crkve. Naime, takve društvene igre smatrale su se grijehom zato što su znale voditi u poroke povezane s kockanjem, odnosno gubitkom novaca, a istovremeno su ograničavale vrijeme koje bi ljudi trebali provesti u služnji Crkvi/Bogu (Klarić 2022).

2.3.3 Humanizam i renesansa

Nedugo nakon razdoblja Srednjeg vijeka pojavili su se pokreti humanizma i renesanse. Humanizam se kao pojam odnosi na sistem intelektualnih i moralnih uvjerenja čija je temeljna vrijednost i polazište – čovjek. U tom razdoblju čovjek postaje središte tjelesnog, duhovnog i društvenog života. Humanizam je kao temeljna ideja

usko povezan s razdobljem renesanse, koja u doslovnom francuskom prijevodu podrazumijeva obnovu, preporod. Moglo bi se zaključiti da je razdoblje humanizma i renesanse bilo svojevrsno razdoblje preporoda perspektive i shvaćanja čovjeka (Kragić 2023). U tom smislu, razdoblje humanizma i renesanse u Europi trajalo je otprilike od četrnaestog do sedamnaestog stoljeća.

Što se tiče ovog povijesnog razdoblja, igra je poprimala drugačiji karakter. Naime, igrom se smatrala sama umjetnost, koja se često izražavala kroz odgojno-obrazovni sustav. Umjetnost riječi u poeziji, umjetnost u arhitekturi te smišljanje dosjetki i raznih književnih djela, u čovjeku su zauzele to posebno mjesto koje bi se moglo nazvati igračkim duhom (Huizinga 1992).

Jan Amos Komensky, upravo u razdoblju renesanse i humanizma, zaslužan je za popularizaciju nove ideje igre – igre kao temelja moralnog odgoja. U tom kontekstu iznio je i misao da: „...škole nisu mučilišta kao što misle luđaci, nego su mjesta igre.“ (Jajčević,2000: 29). U svojim djelima također spominje važnost slijeđenja pravila igara i poštene igre, a samu igre kategorizira prema rekvizitima koji se u određenoj igri koriste: pikule, obruči, čunjevi, lopte, palice (Jajčević 2000).

2.3.4 Prosvjetiteljstvo

U sedamnaestom stoljeću, u vrijeme baroka, koje je najbolje opisano kao razdoblje „nečega što je svjesno pretjerano, hotimice veličajno i općeprihvaćeno kao ne-zbiljsko“ (Huizinga 1992: 165), igra se također uvukla u sve pore društvenog života sa sličnim karakteristikama. Međutim, tek u razdoblju prosvjetiteljstva u Europi (sedamnaesto i osamnaesto stoljeće) fenomen igre provlači se kroz brojna djela filozofa, od kojih su ovdje specifično spomenuti John Locke i Jean-Jacques Rousseau. John Locke predlagao je igru u prirodi na svježem zraku te smatrao kako djeca najbolje i najprirodnije uče kroz igru. Jean-Jacques Rousseau u svojem djelu *Emil ili o odgoju* odredio je igru kao esenciju odgoja kroz tjelesni pokret.

S obzirom na veliki doprinos u istraživanju rasta i razvoja djeteta, učenja i igre, više riječi o filozofiji Lockeja i Rousseaua bit će u četvrtom poglavlju rada u kojem se opisuju stavovi velikih filozofskih mislilaca o toj temi.

3. Pojam igre u filozofiji

Tokom razmatranja filozofskih tema često padaju na pamet ozbiljne i slojevite teme poput religije, fizike, etike, politike i slično. Upravo zato postavlja se pitanje ima li igra, jedna „krajnje neozbiljna tema“, mjesta u filozofskom razgovoru?

Fink (2000) je, pokušavajući pronaći odgovor na to pitanje, svoja razmišljanja započeo s potencijalnim razlozima zašto igru ne bismo smjestili u filozofsko područje. Pa tako navodi da je igra razigrana i naivna aktivnost suprotstavljena s bilo čime ozbiljnim i postojanim te da u životu odraslog čovjeka ima tek marginalnu ulogu. Nadalje, igra u odrasloj dobi smatra se tek kratkoročnim otpuštanjem napetosti, odmorom od obaveza i ozbiljnosti svakodnevnog života, a uvriježeni stav je da ima vrlo ograničenu vrijednost u smislu prioriteta odraslog čovjeka.

Međutim, fokusirajući se na dječju igru, priznajemo da je ona temeljna aktivnost djeteta te da dijete, kroz tu jednostavnu aktivnost, ispunjava svoju svrhu. Stoga se postavlja pitanje, kako nešto što je neozbiljno i infantilno, kako se inače igra opisuje, može biti dio tako velikog koncepta kao što je to svrha ili smisao života, a to je ono što igra za dijete jest – smisao života. Dijete se budi ujutro da bi se igralo, igra se cijeli dan, a potom odlazi na spavanje sa sutrašnjom igrom u mislima.

Fink (2000) opisuje filozofiju kao da joj je sama poanta istraživanje svega što uzbuđuje čovjeka do srži, ono u čemu smo duboko koncentrirani, povezani s prirodom, ono što budi našu strast i emocije. Filozofijsko mišljenje obuhvaća ono zbog čega osjećamo divljenje i čuđenje prema svijetu. Spada li u tu kategoriju igra?

Prema Finku (2000) ništa na ovom svijetu nije premaleno da bi izazvalo čuđenje. Autor navodi kako je čudesno sve ono što postoji. Misao potkrepljuje Sokratovim životom i radom, navodeći kako je Sokrat mogao započeti filozofski dijalog kroz najbanalnije teme poput svakodnevnih djelatnosti kormilara ili tkalaca, a naposljetku bi došao, primjerice, do razgovora o čovjekovoj istinskoj sreći.

Budući da je ontologija jedna od temeljnih filozofskih disciplina, koja široko rečeno, proučava sve ono što postoji, a uže - u ovom kontekstu - živa bića, što podrazumijeva sve sfere misli i djelovanja bića, a u to ulazi ono što jesmo i čemu težimo, logično je i igru uvrstiti u tu kategoriju. Argumente za tu raspravu nalazimo kod brojnih autora.

Winnicott (2004) opisujući traganje za samim sobom, što se lako povezuje s filozofskom mišlju, spominje pojam kreativnosti uz argument da ljudi jedino uz određene preduvjete mogu uspjeti u takvom traganju, a jedan od njih je – kreativnost. Autor smatra kako se jedino uz igru, a to vrijedi i za djecu i odrasle, čovjek može u potpunosti kreativno izraziti. Potom zaključuje kako jedino kreativni pojedinac može u potpunosti pronaći i razumjeti sebe.

Nadalje, Nola kroz opisivanje problema do kojeg dolazi ako igri pokušavamo naći svrhu osim nje same, navodi kako slobodna dječja igra, zajedno s kreativnošću - iščezava. Naime, mi odrasli djetinjstvo, igru i slobodu kreativnog izražavanja, trebamo shvatiti kao ključan dio u životu čovjeka, a ne samo kao svojevrsnu pripremu za život odraslih. Elemente dječjeg djelovanja treba razumjeti u smislu autentičnog oblika djetinjeg života, a nikako podcjenjivati ili oblikovati prema vlastitim (odraslim) mjerilima. Nadalje, poticanjem slobodnog stvaralaštva kod djece umjesto pasivnog oponašanja bezvrijednih sadržaja, koje odrasli često smatraju pogodnima (klišeizirane TV serije, crtani filmovi, komercijalne kičaste slikovnice, isforsirani dječji javni nastupi i priredbe), možemo pozitivno utjecati na dječju kreativnost, a naposljetku i *življenje* djetinjstva u pravom smislu te riječi. Autorica također predlaže da igru prihvatimo u njezinoj srži, da je shvatimo kao način življenja te ujedno i poseban oblik eksperimentiranja. Čim tako postavimo definicije, ideja o dječjoj igri postaje nešto veće te smo korak bliže da je kategoriziramo kao dio filozofske misli. U skladu s time, Nola navodi kako je: „...stvaralaštvo jedini vrijedan način življenja...“ (Nola 2021: 21).

A tu već dolazimo do važnih pitanja. Što je život i kako bi ga trebalo živjeti? Kroz koje aktivnosti možemo otkriti sebe? Koji je smisao svijeta, nas ljudi? Ukoliko nas pokušaji odgovora na ova pitanja imalo asociraju na igru, kreativnost i stvaralaštvo, čisto uživanje u sadašnjem trenutku, sudjelovanje u aktivnosti radi same aktivnosti, potpunu zaokupljenost i koncentriranost dječjeg a i odraslog uma, možemo zaključiti da pojam igre svakako zaslužuje razmatranje u filozofskom smislu.

4. Ideje i razmatranja o igri iz perspektive najistaknutijih filozofa

Kako bismo pojam igre kvalitetno filozofski obuhvatili, nužno je posvetiti posebnu pozornost mislima i djelima istaknutih filozofa, koji su kroz povijest, od antičke Grčke pa sve do danas, istraživali ili bar „usputno“ spominjali pojam igre i djetinjstva općenito.

4.1 Platonovo i Aristotelovo poimanje igre

Platon, jedan od najpoznatijih starogrčkih filozofa, pretežito se bavio gimnastikom, govorništvom i pjesništvom, no čim je počeo filozofirati ostavio se svega ostalog. Učitelj mu je bio Sokrat kojega je izuzetno poštovao te je na temelju njegovih učenja osnovao prvu filozofsku školu koju je nazvao *Akademija*. Pisao je razne raspravljačke dijaloge kako bi objasnio svoja stajališta, a najpoznatiji su *Gozba*, *Fedon* i *Zakoni* (Kragić 2023).

Platon je, uglavnom u *Zakonima*, igru povezivao s glazbom i pjesmom. Naime, grčki filozofi smatrali su glazbu, pjevanje i sviranje umjetnostima muza, koje su bile usko povezane s održavanjem svečanosti tadašnjih kultova. Platon je tu povezanost opisao kroz ritam i harmoniju glazbe, izvodeći argumente kako sva živa bića teže skladu općenito, a osjećaj za ritam i harmoniju preslikava se na igranje. On to objašnjava kroz opis dječje prirode: „...mlado stvorenje ne može mirovati ni tijelom ni glasom, već uvijek traži da se miče i daje glasove, jedno skačući i poskakujući, npr. plešući s veseljem i igrajući se, a drugo izvodeći sve moguće glasove“ (*Leg.* 1902). Od svih živih bića takvo ponašanje specifično je samo za ljude. U *Zakonima* Platon povezuje igru i glazbu uspoređivanjem glavnih sastavnica oba pojma, a to su: ono što ne pruža nikakvu korist osim uživanja u samoj aktivnosti (glazba/igra), a tako niti štetu, a cilj joj je osjećaj krajnje ugone i zadovoljstva te odmor od svakodnevnih briga (Huizinga 1992).

Aristotel, Platonov učenik, igru je opisao kao aktivnost provođenja vremena izvan posla, nazvano dokolica. Prema Srpskohrvatskom online rječniku, riječ dokolica ima mnogo sinonima, a neki od njih su: besposličarenje, ljenčarenje, slobodno vrijeme, meditacija, traćenje vremena (Dokolica, bez dat.).

Međutim, za Aristotela dokolica nije bila samo vrijeme za opuštanje nakon posla, već je bila temelj za život. On je vjerovao da ljudi trebaju koristiti svoje slobodno vrijeme za plemenite i obrazovne aktivnosti, jer je to pravi cilj i smisao života. Grci su općenito vjerovali da ljudi trebaju znati kako da lijepo provode slobodno vreme, jer je to ono što donosi sreću i radost u životu. Ipak, ne pronalaze svi ljudi zadovoljstvo u istim stvarima.

Prema Aristotelu, prava radost dolazi kada ljudi teže najplemenitijim stvarima kao što su odgoj i obrazovanje. Dakle, kako bi se ispravno koristilo slobodno vrijeme, potrebno je obrazovati se i učiti stvari koje nisu nužne za rad, već su vrijedne same po sebi. Ipak, granica između igre i stvarnosti te kriteriji njihove vrijednosti su, gledano iz naše perspektive, razdvojeni. Igra je dobila značenje intelektualne i estetske aktivnosti te uživanja koje je prikladno za slobodnog čovjeka (*Pol.* 1337b27-1338a33). Aristotel je tvrdio kako djeca još nisu spremna za dokolicu, jer je dokolica svrha i savršenstvo, a nesavršenima savršenstvo još nije dostupno (Huizinga, 1992).

4.2 John Locke o djetinjstvu i igri

John Locke bio je engleski filozof koji je živio i djelovao u 17. stoljeću. Često ga zovu ocem teorije spoznaje odnosno empirizma. Naime, empirizam kao filozofski pravac odnosi se na način filozofiranja koji se temelji na iskustvu kao temelju spoznaje. Zastupnici empirizma najveću važnost u učenju bilo čega pridaju iskustvu, opažanju i prikupljanju konkretnih dokaza u korist bilo koje teme, u suprotnosti s iznošenjem neprovjerenih teorija (Empirizam, bez dat.).

Locke je napisao djelo *Misli o odgoju* u kojem detaljno opisuje svoje ideje. Između ostalog, on prenosi svoja razmišljanja kao normativni teoretičar što znači da čitateljima daje konkretne upute tj. odgojne metode kako s djecom postupati. Važno je napomenuti kako je autorovo glavno stajalište da je dijete pri rođenju *tabula rasa*, odnosno *prazna ploča* te da je djetetova (najbliža) okolina dužna ispisati tu ploču na plemenit i društveno koristan način. Shodno tome, on objašnjava kako roditelji snose potpunu odgovornost za odgoj vlastitog djeteta te da mu trebaju omogućiti što kvalitetnije obrazovanje.

Ovo Lockeovo djelo odgojiteljima nudi jedan novi pogled na filozofsko promišljanje odgoja budući da se odgoj od tog perioda smatra specifičnim postupkom

socijalizacije, što na neki način rasterećuje dijete, a roditelji postaju ključni subjekti po kojima se vrednuje uspjeh tog zadatka odgoja i obrazovanja (Jakopec 2014).

U djelu *Druga rasprava o vlasti* Locke pobliže objašnjava svoje ideje tako što izjednačava važnost uloge oca i majke u odgoju djeteta te tvrdi kako je njihova zajednička dužnost brinuti o svom potomku na razuman način za vrijeme nesvjesnog razdoblja djetinjstva. Shodno tome, objašnjava kako glavni cilj roditelja treba biti da dijete postane samostalan i sposoban pojedinac. Kako bi potkrijepio tu misao Locke tvrdi da se prema djeci treba ponašati razumno i nepopustljivo. Naime, ako roditelji udovoljavaju svakom hiru i nepotrebnom prohtjevu, može, i uglavnom dolazi do negativnih posljedica koje su očite iz djetetovog ponašanja u kojem se izražavaju osobine poput oholosti, tvrdoglavosti i neljubaznosti. Riječima filozofa: „Tko se od malena ne nauči podvrgavati svoju volju razumu drugih ljudi, teško će se podvrgnuti svomu vlastitom razumu kada postane zrela osoba“ (kao što navodi Jakopec 2014: 511).

Što se tiče igre Locke ističe da djeca imaju pravo na slobodu i vlastitu igru te da im se to mora omogućiti, a nipošto omalovažavati. U tom smislu treba ih poučavati primjerom, pustiti ih da se normalno razvijaju kroz vlastita iskustva, od kojih je jedno od temeljnih svakako iskustvo igranja, a ne neprestano ih ispravljati i opterećivati djecu nerazumljivim pravilima, vodeći se vlastitim iskustvima koja djeca nisu doživjela. Cilj je dakle naučiti dijete da vlada svojim sklonostima - razumom.

U skladu s navedenim, Locke ističe važnost razlikovanja primarnih potreba od pukih dječjih hirova, i to u smislu kvalitetnog reagiranja u situacijama kada dijete pokazuje preveliku želju za samostalnošću i neovisnošću od roditelja, ali na način da zahtijevaju ispunjenje svih želja (npr. nabava igračkaka). Napominje kako se djetetu nikako ne smije dopustiti da dobije ono što zahtijeva i to posebno kada to zahtijeva vikom, plačem ili grubim riječima.

Nasuprot tome, djeci treba pokazati kako dijeliti igračke s drugima, biti velikodušan i pravedan. Nadalje, budući da je Locke bio pretežito sklon iskustvenom učenju djece, on navodi kako djecu treba oraspoložiti za učenje, a to se može postići igrom i zabavom. Doslovno preneseno, ističe kako: „Sve igre i zabave trebaju dijete voditi prema dobrim i korisnim navikama, jer bi mu one inače usadile loše navike. Sve što dijete radi, ostavlja u njemu sjećanje, a time ono raspoznaje što je dobro, a što je zlo, a što se ga dojmjuje, ne smije se zanemariti“ (kao što navodi Jakopec, 2014:517).

Iako se Locke tu tek marginalno dotiče pitanja dječje igre, njegove stavove osobno smatram izrazito zanimljivima te da se implicitno mogu primijeniti i u shvaćanju i vrednovanju igre u djetinjstvu. Mnogi suvremeni autori implementiraju njegova filozofska stajališta i teze u svoje stručno mišljenje.

4.3 Jean-Jacques Rousseau

Jean-Jacques Rousseau, francuski filozof koji je živio u osamnaestom stoljeću, poznat je po svojim doprinosima političkoj filozofiji, književnosti i pedagogiji. U kontekstu ovog rada, fokus će biti na pedagogiji i filozofiji odgoja.

Rousseau se svojim svjetonazorom suprotstavio Lockeovu empirizmu, i to tako što je iznio teoriju nativizma koji se temeljio na stavovima tadašnjeg francuskog romantizma. Naime, Rousseau odbacuje vjerodostojnost empirijskog pristupa koji dijete vidi kao *tabula rasu* jer vjeruje kako na dijete prije svega utječe njegova priroda, stoga okolina ima tek marginalnu ulogu u djetetovom odgoju. Dakle, on smatra kako su djetetove osobine i karakter unaprijed određeni prirodom te da to iskustvo ne može uvelike promijeniti. Nadalje, Rousseau vjeruje kako dijete posjeduje urođena znanja koja s vremenom, odnosno odrastanjem, dolaze do izražaja. Primjeri tih osobina su: osjećaj za pravdu, poštenje i savjest, urođena dobrota i čistoća koja se, u nezdravoj okolini može preokrenuti tako da dijete nije sposobno razlikovati dobro od zla (Gudjons 1994). On u biti postavlja djecu u prvi plan percipirajući ih kao aktivne sudionike odgoja koji posjeduju svoj način percipiranja i razumijevanja svijeta. Upravo zbog toga djetinjstvo smatra veoma važnim životnim razdobljem, a kao temelj za dobar odgoj preporučuje poštivanje djetetovih interesa i sklonosti.

Međutim, prema nekim kritičarima tu Rousseau odlazi korak predaleko boreći se protiv formalnog obrazovanja općenito te protiv svake vrste provođenja discipline koja navodno uništava djetetov karakter, a obrazovanje ne služi djetetu jer se u takvom formalnom procesu dječji um opterećuje činjenicama koja mu u svakodnevnom životu ne koriste. Tu tezu objašnjava iznoseći mišljenje kako djeca ne trebaju učiti čitanjem i slušanjem predavanja, već djelovanjem, samostalnim otkrivanjem svijeta te istraživanjem vlastitih interesa.

Te svoje stavove pohranjuje u utopijskom romanu *Emil ili O odgoju* u kojemu je glavni lik Emil plemeniti dječak kojemu je pružena sva sloboda da se razvije daleko od civilizacije. Priroda se prikazuje kao jedina prihvatljiva solucija za djetetovo okruženje. U tom „savršenom“ okruženju autor romana isticao je kako je sloboda najveće dobro te kako dijete u toj slobodi treba pogriješiti, metaforički pasti da bi sam iz tih situacija izvukao pouku za koju je itekako sposoban. Pa tako se kao primjer koristi situacija u kojoj dijete razbije neki predmet, a posljedicom se smatra sama činjenica da tog predmeta više nema te nije potrebno dodatno intervenirati odgojnim postupcima. Istovremeno, Rousseau smatra kako je neophodno da dijete vidi dobro koje čine ljudi u njegovoj okolini te da će na taj način i sam naučiti činiti dobro (kao što navodi Grgić 2018).

Emil ili o odgoju naveliko je kritiziran roman koji je izazvao turbulentne rasprave u filozofskim krugovima. Rousseau je naposljetku protjeran iz Francuske.

Što se ciljno tiče dječje igre, Rousseau usklađuje svoje stavove s prirodnim razvojem djece, a igru smatra jedini načinom koji djeci omogućuje istraživanje svijeta u prirodnim uvjetima. Naime, igra je temeljna aktivnost koja omogućuje zdrav razvoj djeteta te je nužno djeci omogućiti dovoljno prostora i slobode za igru. Također, ističe kako bi djeca trebala imati slobodu izražavanja spontanosti u igranju, a na taj argument nadodaje i tezu da prestrukturiran pristup može dovesti do ograničavanja dječje kreativnosti i prirodne znatiželje.

Razumljivo, francuski filozof u tom razgovoru ističe i činjenicu da djeca o svijetu uče kroz igru te da učenje uvijek treba biti zabavno i povezano s djetetovim interesima i iskustvima. Naposljetku iznosi tezu da se djeca kroz igru uče samostalnosti, samodostatnosti i neovisnog mišljenja i djelovanja (kao što navodi Grgić 2018).

4.4 Friedrich Schiller i estetski odgoj čovjeka

Friedrich Schiller bio je prvenstveno njemački povjesničar, dramatičar i teoretičar umjetnosti, ali je u svom profesionalnom radu kao profesor povijesti iznosio brojne kvalitetne filozofske ideje te je napisao djelo *O estetskom odgoju čovjeka u nizu pisama* u kojem naglašava važnost umjetnosti i slobode u čovjekovom životu.

Pisao je pjesme pod utjecajem Immanuela Kanta i Jean-Jacques Rousseaua, a tematika tih filozofskih pjesama često je bila vezana uz sukobljavanje prolaznog i beskonačnog te nužnog i slobodnog. Schiller se bavio i politikom, analizirao političke promjene i revolucije, a također je surađivao i s Goetheom koji je utjecao na njegovu percepciju i stvaralaštvo (Kragić 2023).

Međutim, za našu filozofsku raspravu treba se fokusirati na Schillerovo djelo *O estetskom odgoju čovjeka u nizu pisama*. Naime, Schiller kroz opis nagona za osjetilnim životom te potrebe za oblikovanjem dolazi do nagona za igrom kojeg opisuje kao živo obličje. U tom smislu živo obličje predstavlja sve estetske kvalitete ili oblikovanosti onoga što je prisutno ovdje i sada, stvarno, a to pojednostavljeno naziva – ljepotom. Dakle, osjetilni nagon je sve ono što postoji, što možemo vidjeti i osjetiti fizički. Nagon za formom je način na koji su stvari oblikovane i kako ih naš um razumije. A nagon za igrom je svojevrsna kombinacija ta dva nagona te se odnosi na ljepotu koju opažamo u stvarima koje nas okružuju.

Autor ove ideje potkrepljuje objašnjenjem da nikad nećemo pogriješiti ako ideal ljepote tražimo na isti način na koji čovjek zadovoljava svoju potrebu za igrom. Tu uspoređuje grčke narode koji su uživali u Olimpijskim igrama natječući se u snazi, brzini i okretnosti i to bez nasilja, dok se rimski narod zabavljao u okrutnim igrama gladijatora, što pruža argument da se ideal ljepote ne treba tražiti u rimskim božicama i bogovima Venere, Junone i Apolona, već u Grčkoj.

Upravo zato što nam um govori da ljepota ne treba biti samo život ili samo oblik, već oboje – živi oblik, koji podrazumijeva značenje ljepote. Čovjek treba slijediti dva zakona: zakon vanjštine i zakon suštine. Uzimajući to u obzir, um zaključuje da se čovjek treba igrati samo i jedino s ljepotom (Schiller 2006).

Iz nekoliko opisa misli i ideja Schillera, možemo zaključiti kako on ne govori specifično o dječjoj igri, već igru promatra u puno širem kontekstu – kroz filozofski i estetski okvir. Nadalje, on koristi pojam igre kako bi opisao slobodnu, kreativnu aktivnost koja omogućava ljudima da usklade svoje fizičke i intelektualne potrebe, što dovodi do osjećaja unutarnje harmonije. Za Schillera, igra je ključna za estetski razvoj i iskustvo, ali se ne odnosi specifično na igru djece. Njegov fokus je na ideji igre kao vitalnom dijelu estetskog odgoja i kulturnog razvoja, gdje igra simbolizira slobodnu, nesputanu aktivnost koja kombinira osjećaje i razum.

Friedrich Schiller znatno je utjecao na život, rad i djela Friedricha Nietzschea.

4.5 Friedrich Nietzsche

Friedrich Nietzsche bio je njemački filozof, pjesnik i skladatelj koji je i danas vrlo popularan u filozofskom svijetu, a neke njegove ideje i razmatranja smatraju se najkontroverznijima u povijesti filozofije. Nakon objavljivanja knjige *Rođenje tragedije* Nietzschea strogo kritiziraju neki akademici, i to rečenicama poput: „Svaki onaj koji je napisao tako nešto, znanstveno je mrtav“ (kao što navodi Nietzsche 2001: 366).

Međutim, pogled na njegov rad i djela daleko su drugačiji danas te se mnogi autori referiraju na njegove stavove prilikom iznošenja vlastitih. U svakom slučaju, njegova knjiga *Tako je govorio Zaratustra* jedna je od najpoznatijih filozofskih knjiga ikada napisanih. Knjiga govori o dubokim filozofskim temama poput: prirode ljudskog duha, korijena ponašanja i volje za moći, o gubitku osnovnih vrijednosti (s tezom „Bog je mrtav“), ideji beskonačnosti života, konformizmu, transformacijama ljudskog duha te naposljetku o nihilizmu, odnosno gubitku smisla i pojavi praznine u svijetu bez Boga.

Za ovu raspravu najznačajnije je poglavlje u knjizi od nazivom *O tri preobrazbe* u kojem, koristeći se metaforama i dijalozima životinja, govori o prirodi ljudskog duha koji prolazi kroz tri faze. Prva faza odnosi se na devu koja simbolizira poslušnost, prihvaćanje teških zadataka te spremnost na preuzimanje odgovornosti. Naime, deva prihvaća teret (društvene norme) te budi dozu strahopoštovanja s obzirom na: „snagu koja zahtijeva ono što je teško i najteže“ (Nietzsche 2001:23).

Međutim, na devinom putu pustinjom dolazi do druge potrebne preobrazbe, a ona je opisana kroz simboliku lava. Lav predstavlja pobunu i borbu za slobodu. U drugoj fazi duh se oslobađa tereta te se bori protiv autoriteta i postojećih normi, ne bi li osjetio autonomiju i vlastitu moć. Ipak, sloboda nije dovoljna za postavljanje tj. stvaranje novih vrijednosti. I tu dolazimo do posljednje faze.

U trećoj fazi duh postaje djetetom. Dakle, možemo reći da mu je to krajnji cilj. Dijete simbolizira zaborav, nevinost, novi početak te slobodu stvaranja, pokret unaprijed. Nietzsche kroz ovu simboličnu priču želi prenijeti ideju kako je upravo dijete temelj najviše faze razvoja duha, stanja duha u kojem osoba stvara vlastite vrijednosti, preoblikuje svoj društveno nametnuti identitet te živi autentično. Dječje težnje opisuju „svetim kazivanjem Da“ te nudi obrazloženje: „svoju volju hoće sad duh, *svoju* volju zadobiva onaj koji je u svijetu izgubljen.“ (Nietzsche 2001:24).

Filozofski stavovi Nietzschea te njegova dubinska traganja za temeljnim ljudskim vrijednostima i razumijevanjem prirode ljudskog duha, ostavili su značajan trag za bilo kojeg čovjeka koji nastoji pronaći te razumjeti što znači biti čovjekom u nekadašnjem, ali i današnjem smislu te riječi.

4.6 Jean Piaget i kognitivni razvoj djeteta

Jean Piaget bio je švicarski psiholog koji je utemeljio teoriju dječje kognicije te prema karakteristikama specifičnog razdoblja u djetetovom životu kategorizirao osobine dječje spoznaje u četiri temeljna razdoblja. Piaget je postavio sistematiku dječjeg mišljenja na osnovi mentalnih operacija koje su karakteristične za specifičnu dječju dob. Važno je napomenuti neke osnovne zaključke do kojih je došao na temelju promatranja dječje igre i govora. Sažeto rečeno, Piaget je došao do zaključka da je za shvaćanje kognitivnih faza dječjeg razvoja ključna veza između mišljenja i djelovanja, odnosno kako dijete djeluje na predmete u svojoj okolini. Potom je nužno razumjeti da se mišljenje razvija kroz djetetovo angažiranje u okolini, a ne samo od sebe.

Osim toga, opisani su i osnovni procesi pomoću kojih dijete spoznaje svijet oko sebe, a to su asimilacija i akomodacija. Asimilacija je svojevrsna prilagodba okoline već postojećim mentalnim shemama, dok akomodacija zahtijeva promjenu sheme jer nije moguće okolinu prilagoditi već postojećim shemama. Dakle, akomodacija je stvaranje novih shema i načina razmišljanja. Za potrebe ovog rada navesti ćemo četiri temeljne faze kognitivnog razvoja te uklopiti dječju igru u iste. Dakle, osnovne faze dječjeg mišljenja su: senzomotorička faza (do 2. godine života), predoperacijska faza (od 2. do 7. godine), faza konkretnih operacija (od 7. do 12. godine) i faza formalnih operacija (od 12. godine nadalje) (Gudjons 1994).

Što se tiče senzomotoričke faze, karakteristično je istraživanje svijeta putem osjetila, a igre su za djecu najjednostavnije motoričke radnje poput trešnje zvečki ili lupkanja predmetima. U toj fazi djeca počinju percipirati da objekti postoje čak i kad nisu u njihovom vidokrugu.

U predoperativnoj fazi djeca razvijaju govorne vještine i simboličko mišljenje, a temeljna igra postaje simbolička igra ili „igra kao da...“ u kojoj se djeca pretvaraju da

su predmeti ili osobe nešto što objektivno gledajući nisu (npr. štap može biti mač, dijete može biti nečija majka).

U fazi konkretnih operacija dijete gradi sposobnost logičkog razmišljanja o konkretnim predmetima. U ovoj se fazi pojavljuju igre s pravilima koje sadrže jasnu strukturu i smjernice poput društvenih i sportskih igara.

Za fazu formalnih operacija karakteristično je razvijanje i nadograđivanje (kroz cijeli život) apstraktnog i hipotetičkog razmišljanja. Tu se pojavljuju složenije igre i razni intelektualni izazovi poput igre šaha i rješavanja zagonetki (Gudjons 1994).

Sve u svemu, prema Piagetu igra je ključna za kognitivni razvoj jer omogućuje djeci da istražuju, a time i razumiju svijet oko sebe. Igra u najranijim fazama djetetova života potpomaže fizički razvoj i razvoj motoričkih vještina i koordinacije. Osim toga, igra utječe na socijalni razvoj, razvoj empatije i učenje strategija nošenja sa stresom i konfliktima.

4.7 Igra kao simbol svijeta – igra prema Eugenu Finku

4.7.1 O Eugenu Finku i fenomenologiji

Na samom kraju ovog poglavlja riječ je o njemačkom filozofu, Eugenu Finku, koji je živio u 20. stoljeću te je značajno utjecao na integriranje pojma odgoja i igre u polje filozofije.

Fink je svojim idejama pokušavao argumentirati činjenicu da odgoj osim psihologiji, pedagogiji i sociologiji, također pripada filozofskom području interesa. Ipak, on nije nastojao utemeljiti filozofiju odgoja kao samostalnu disciplinu, već potvrditi da je sama filozofija odgojna te da odgoj, u svijetu koji funkcionira na temelju znanstvene misli, treba filozofsku podlogu za svoje utemeljenje (Čehok, 2004).

Ključna osnova Finkovih razmatranja je fenomenologija. Fenomenologija je filozofski smjer koji se bavi proučavanjem strukture iskustva i svijesti. Taj pristup nastoji razumjeti kako se stvari pojavljuju u našoj svijesti, odnosno kako doživljavamo svijet oko sebe. Prema fenomenološkom objašnjenju centralna struktura svakog iskustva je njegova usmjerenost i usredotočenost na neki objekt, i to na temelju njegovog sadržaja ili značenja. Fenomeni koji čine strukturu različitih iskustava su: percepcija, pamćenje,

mašta, emocije, želja, volja, fizička svijest i radnja te društvena aktivnost. Fenomenologija se u suštini bavi uvjetima koji omogućuju usmjerenost prema nečemu, a to su primjerice tjelesnost, kulturni kontekst i socijalna okolina (Smith 2018).

4.7.2 Svjetsko značenje čovjekove igre

Prema Finku (2000) čovjekova igra ima svjetski značaj budući da je ona jedna od najjasnijih karakteristika njegovog bivanja na ovom svijetu, i to zato što kroz igru on izlazi iz svog unutarnjeg svijeta te smisleno tumači svijet oko sebe u cjelini. Kako bi ovu tezu potkrijepio Fink iznosi objašnjenje da, kad razmišljamo o odnosu čovjeka i svijeta, ne možemo držati perspektivu da se radi o odnosu između samo dva pojma. Naime, svaka stvar u svijetu sadrži u sebi osnovni karakter odnosa prema samoj sebi, identiteta i odnosa prema drugom biću.

U skladu s time Fink iznosi metaforična i složenija značenja svijeta. Tu se pojavljuje metaforički pojam vatre koja uređuje i rasvjetljuje ono što jest, a mogu ju zamijeniti i riječi poput: munja i sunce. Po noći, u tami, ne vidimo ništa, sve je vrlo nejasno, no onda sijevanje munje nakratko sve razjasni. A kada naposljetku poslije mraka, dođe jutro, izađe sunce, sve se iznova sjaji te prikazuje jasan odnos svijeta i čovjeka. Nadovezujući se na tu misao, bogovi i ljudi u svijetu postoje tako da razumiju osnovnu silu koja sve stvara i uništava, odnosno upravlja svemirom. Dapače, upravo zahvaljujući tom razumijevanju: „...i oni mogu stvarati, bogovi više od ljudi, ali ipak manje nego svjetska vatra, koja pali vijek svih pojedinačnih stvari, pokreće ih, dopušta da se uspinju i padaju, nastaju i prolaze. Svjetska vatra je sam vijek svijeta“ (Fink 2000: 26).

Nadalje, grčki filozof Heraklit izvornu riječ *aion*, koja označava čovjekov životni vijek, koristi za vatru jer vatru promatra kao nešto što pokreće sve što se događa u svijetu. Upravo tako povezuje svijet s igrom tvrdeći kako je čovjekov životni vijek poput djeteta koje se igra s kockama. Oslonivši se na tu simboliku on iznosi da najizvornije stvaranje ima karakter igre, odnosno da svijet vlada kao igra. Stvaralačka moć bogova i ljudi dana im je na dar, a na njima je da se poigraju s njome kako im priliči. Simbol djeteta koje se igra s kockama prikazuje život i svijet poput igre, i to zbog karakteristika nepredvidivosti, slobode, prirode stvaranja (Fink 2000).

5. Igra kao stvaralaštvo

Prema Čehoku (2004), filozofija igre Eugena Finka percipira igru kao jedan od temeljnih fenomena ljudskog postojanja koji je isprepleten s drugim fenomenima poput ljubavi, rada i borbe. Konkretno, fenomen opstanka uopće sastoji se od nekoliko bitnih stavki. Neosporivo je da igra pruža užitek radi otvaranja vrata imaginarnog svijeta. Međutim, igra je također neraskidivo povezana sa zajednicom koja se igra te time imaginarni svijet igre dovodi u onaj zbiljski. K tome, uz igru uvijek postoji i uloga koju igrač igra ili glumi, a njome pokušava održati igru time što ono imaginarno zamišlja kao zbiljsko. Upravo zbog toga se kaže da se igra sastoji i od obilježja stvaralaštva u kojoj se gradi taj koncept ispreplitanja stvarnog i zamišljenog svijeta.

Nadovezujući se na to, Fink (kao što navodi Čehok 2004) izjavljuje kako je stvaralaštvo pojam koji se uglavnom vezuje uz umjetnika i dijete, nastavljajući kako obojica oblikuju život spontano se igrajući. Osim stvaranja u smislu konkretne radnje i ostavljanja traga u stvarnosti, radi se o stvaranju u smislu onoga što pokreće opstanak onoga što se stvara. Shodno tome, igra je poseban fenomen u odnosu na druge jer se ne bavi stvarnim već imaginarnim elementom ljudskog postojanja. Ona predstavlja izraz introspekcije u obliku privida, i to kroz simboličko ogledalo koje reflektira druge fenomene u čovjekovu životu.

Što se tiče pitanja vremena provedenog u igri, ono predstavlja zbiljnost koja nije stvarna, nije vezana uz uzročno-posljedične odnose, ono je aktivnost koja nas čini neovisnima o stvarnom vremenu, a time se ponovno ističe njezina ljepota. Naime, čovjek koji je na neki način zarobljen vremenom zbog svakodnevnih obaveza, igrajući se može se odvojiti i početi iznova, a prošlost kojom u stvarnom svijetu ne možemo upravljati, postaje nešto čime se lako može manipulirati u igri. Upravo zato Fink (kao što navodi Čehok 2004) igru vidi kao kreativno izražavanje života koja obuhvaća i druge fenomene.

Općenito, pojam stvaralačke igre razlikuje se od: igara radi zabave, igara natjecanja, igara sportske rekreacije te igara u svrsi relaksacije. Također, postoji i podjela igara prema slobodnoj i terapijskoj igri ili igri sa specifičnom svrhom ili ciljem. Važno je naglasiti kako svakom igranju treba dati puno prostora kako bi se onaj koji se igra kreativno izražavao bez ograničavanja, jer ako se igra postavlja pretežito u funkciju zadatka ili odgojno-obrazovnog cilja, pojam i ljepota djetinjstva, zajedno s dječjom

kreativnošću, nepovratno se gubi. Suprotno od toga, igru treba promatrati u širem kontekstu, kao fenomen kroz koji dijete pronalazi nove putove i načine življenja, eksperimentiranja. Naime, ako se na taj način postavimo prema dječjoj igri, niti igra niti kreativnost neće samo iščeznuti krajem razdoblja djetinjstva. Kada igru promatramo na taj način spremni smo uvidjeti visoku razinu koncentracije, zalaganja i maštovitosti, uz dodatak lakoće i kreativnog napora same igre. Kada djeca nemaju tu slobodu da se ponašaju kao ono što jesu, već prisilno prihvaćaju obrasce odraslih oblika ponašanja, ograničenog i suzdržanog, ona vrlo brzo nestaju povlačeći se u sebe, prestaju se igrati te postaju neiskrena (Nola 2021).

Stvaralačku igru možemo povezati sa stvaralaštvom umjetnika. Jedan od najpoznatijih glazbenika svih vremena - Wolfgang Amadeus Mozart - rekao je za svoje sviranje: „Sve ono što pronalazim odvija se u ugodnom živom snu, ne studiram, ne trčim za originalnošću, događa se spontano – igram se.“ (kao što je navodi Nola 2021: 24).

Gopnik (2010) također uspoređuje dječju igru pretvaranja, u smislu izmišljanja nestvarnih osoba i događaja, sa težnjom odraslih da isto čine u umjetnosti. Naime, fikcija je na neki način i odraslima bitan element života, bilo da se radi o stvaralaštvu pisaca i pjesnika, čitanju književnih djela, izmišljanja scenarija za filmove ili pak izvedbama glumaca u kojoj oni što vjerodostojnije nastoje utjeloviti lik kojeg su zamislili.

Međutim, postoje umjetnici čiji proces stvaralaštva nije tako jednostavan. Katkad ih preplave ideje, emocije, plač i slične reakcije. To možemo usporediti i s djecom u igri. Promatramo li dječju stvaralačku igru može nas iznenaditi i zadiviti razina koncentracije i zaokupljenosti aktivnošću. Djeca često ni ne vide da ih promatramo koliko su prisutni isključivo u svojoj igri, a razina napetosti i uživljenosti neprestano raste. To možemo uočiti obratimo li pažnju na fizičke reakcije kao što su grčenje, naprezanje, govorno izražavanje i govor tijela. Katkad emocije postanu toliko intenzivne da dođe do vrhunca u kojem dijete počinje cičati, vrištati, plakati, trčati, razbijati ono što je sagrađeno u igri i slično. Od esencijalne je važnosti u toj reakciji ne osuđivati dijete, pristupiti mu te prihvatiti njegovu spontanu reakciju koja je zapravo potvrda gomile kreativnosti i visoke koncentracije koja je dovela do psihičke napetosti. U tom slučaju dijete se mora opustiti kako bi se naposljetku moglo ponovno igrati. Ovakve situacije mogle bi se razmatrati i sa stajališta da je djetetu toliko stalo do samog procesa igranja i onoga što je igrom izgradilo, proizvelo, osjetilo, čega se dosjetilo, da

uopće nije važna njegova okolina, niti misli o primjerenost svoje reakcije, a istovremeno mu je samo to reagiranje i važno (Nola 2021).

Nola navodi osnovne karakteristike stvaralačke igre: sloboda, kreativnost, divergentnost mišljenja, potpuna zaokupljenost, zadovoljstvo stvaranja i istraživanja te radost otkrića, a istovremeno ne trpi intervencije ili prekide od strane okoline. Stvaralačka igra posebna je po tome što je uvijek svježija i neponovljiva, sadrži nove elemente, zahtijeva određeni napor traganja za rješenjima, a može zaokupljati dijete satima pa čak i danima, i to na emocionalnoj te intelektualnoj razini. Autorica igre također dijeli na specifične vrste, a to su: dramske, likovne, muzičke igre, igre riječima, tijelom, igre s materijalom te matematičke igre. Dramske se igre provode otkad postoji društvo. Naime, djeca u igri stvaraju situacije, dijaloge, monologe, epiloge, zaplete, vrhunce i rasplete. Spoj svih tih elemenata čini cjelovitu priču koju dijete igranjem prepričava bez razmišljanja o publici. Nadalje, ti elementi priče i komunikacije nikad se ne ponavljaju na isti način, u istom kontekstu, već su uvijek novi i improvizirani. Kod uočavanja tijeka dramske igre, odrasli se ne smiju uplitati jer se time narušava tijek i kreativnost samog procesa. Ne smije se zaboraviti da djeca nisu odrasli te da je njihov način života, igranja i stvaranja drugačiji. Ne manje vrijedan, ograničen, već isključivo drugačiji. Očekivati ili pak zahtijevati od djece da funkcioniraju kao odrasli je isto kao da malo dijete koje se tek uči hodati pokušavamo navesti da hoda kao odrasla osoba. Njihov korak je manji, zdepastiji i pun nepravilnih ili neopreznih pokreta. Kroz ovu metaforu možemo razumjeti i zašto ne funkcionira i ne čini dobro ako dijete u svojoj igri pokušavamo navesti da imitira ili stvara ono što čine odrasli, što je posebno važno kod dramskih igara (Nola 2021).

Što se tiče likovnih igara autorica ističe kako pozitivan utjecaj imaju likovna izražavanja koja nisu omeđena komadom papira. Proces likovnog izražavanja koji se odvija na asfaltu, po zidovima, ogradama i velikim prostorima sadržava više dobrobiti za psihički razvoj kreativnosti i stvaralaštva djeteta. Shodno tome, potrebno je da se odrasli suzdrže od pogrde ili kazni za šaranje po zidovima. Bilo bi dobro omogućiti djetetu prostor po kojem se može likovno izraziti bez ograničenja.

Muzičke igre, prema uglednoj glazbenoj pedagoginji Elly Bašić, uvelike obuhvaćaju muzičko stvaralaštvo, no tu je važno fokus staviti na slobodno i spontano dječje izražavanje na koje možemo naići na igralištima, ulicama, dvorištima, budući da na njih nije vršen pedagoški utjecaj. Djeca su u svom prirodnom okruženju oslobođena bilo kakvog ocjenjivanja, spekulacija i komentara svoje okoline, a time se osjećaju

slobodno izraziti svoju kreativnost i biti ono što jesu. Igre riječima počinju od najranije dobi, već pri izgovaranju prvih glasova, slogova, riječi te raznih kombinacija istih. Najpoznatija dječja igra riječima je naravno brojalica. Brojalica također ima dug vijek uporabe u djetinjstvu poput dramske igre. Tokom odrastanja ove igre postaju sve zamršenije, zahtijevaju dobre govorne vještine, širok vokabular i domišljatost, a neke analize pokazuju da djeca koja često provode vrijeme u raznim igrama riječima, kasnije više uživaju u poeziji i umjetnosti riječi u bilo kojem drugom smislu (kao što navodi Miloš Priščan 2019).

Nadalje, igre tijelom ili pokretom djeteta izvodi i prije samog dolaska na svijet. Ono se rita, pomiče udove, okreće glavu, giba se čitavim tijelom, potom puže, pravi prve korake, korača, trči, vrti se, pleše. Djeteta krećući se komunicira sa stvarnim svijetom oko sebe, ali i sa svojim maštovitim unutrašnjim svijetom. Razigrano stvaralaštvo kod djece najbolje se uočava u pokretima tijelom i u slobodnom plesu. Tu valja spomenuti i pretežito negativan utjecaj okoline koji od dječje želje za plesom i pokretom radi spektakl, na neki način tjerajući djecu, na razne folklorne nastupe i izvođenje naučenih koreografija pred publikom. Djeci treba dopustiti samostalno i spontano stvaranje vlastite kombinacije pokreta u kojem se ona osjećaju dobro. Pojam igre s materijalom podrazumijeva sve što se nalazi u djetetovoj neposrednoj okolini. Bolja opcija za djecu je neoblikovani, prirodni materijal, jer on pruža više stvaralačkih mogućnosti, fizičke manifestacije svojih kreativnih ideja, potiče kreativnost i pruža slobodu, a istovremeno djeteta uči kroz istraživanje prirodnog svijeta (Nola 2021). Čudesno je što djeca mogu osmisliti i izraditi kada im nije pružen već gotov proizvod (kupljena igračka).

Na kraju valja spomenuti matematičke igre u kojima se djeteta služi svakodnevnim okruženjem i predmetima te vlastitim kretnjama. Kroz igru djeca na zanimljiv i konkretan način uče matematičke sadržaje poput prostornih odnosa i obilježja predmeta u okolini. Preporuča se da odgojitelji svakodnevno stvaraju odgovarajuće situacije koje će kod djece potaknuti znatiželju, kreativnost i vještine koje će im pomoći u razumijevanju matematičkih zakona. Što više aktivnosti provodimo na tu temu, to se više povećava dječji interes. Naime, kada djeca uče bilo što kroz igru, a tako i matematičke pojmove, oni zaista uživaju u tom procesu te postižu bolje rezultate. Nužno je istaknuti da djeci treba omogućiti da samostalno dođu do spoznaje te da su sposobna sama provjeriti je li ono što misle točno. Nova matematička znanja i iskustva djeca stječu u vrtiću i to tokom svakodnevnih aktivnosti, ali i posebno planiranih

aktivnosti u kojima odgojitelj stvara specifične uvjete za učenje. Predškolska djeca uče kroz pokušaje i pogreške, promatrajući ljude i predmete oko sebe. Ipak, učenje matematike ide malim koracima, kroz igru, suradnju među djecom i stimulatívno okruženje (Gregurić 2022).

U skladu sa iznesenim idejama, američki filozof te autor suvremenog pokreta filozofije za djecu, Matthew Lipman (2003) iznosi jedinstvenu definiciju kreativnog mišljenja i to opisujući taj pojam kao sposobnost stvaranja originalnih, ali i korisnih ideja koje nadmašuju već postojeće koncepte i to na primjenjiv način. Esenciju pojma kreativnog mišljenja opisuje kroz osnovne karakteristike takvog stanja, odnosno mentalne aktivnost poput; originalnosti, koristi ili upotrebljivosti u određenim kontekstima te kognitivne fleksibilnosti kao sposobnosti prepoznavanja te istraživanja različitih pristupa i rješenja problema. Naime, Lipman kroz filozofiju za djecu predlaže uvođenje filozofije u odgojno-obrazovni sustav od najranije dječje dobi i to kako bi se razvijale vještine kritičkog razmišljanja i samostalnosti u istome. Ova metoda temelji se na otvorenom dijalogu i istraživanju, gdje djeca argumentirano iznose svoja mišljenja te dolaze do zaključka. Kao primjer suprotnog učinka, Lipman navodi primjer tradicionalnog pristupa obrazovanju koji ograničava dječju prirodnu znatiželju i spontanost, strogo definirajući okruženje koje, prije svega, potiče organizaciju kroz međusobno poštivanje i suradnju (Vranješ 2022).

Možemo zaključiti kako stvaralaštvo u djetinjstvu i dječjoj igri ima mnogo dimenzija te da ih je sve potrebno detaljnije istražiti, i to kroz promatranje i razumijevanje dječje percepcije i individualnih potreba, suzdržavanje od nesvjesnih ograničavanja i predlaganja gotovih rješenja. Dječje stvaralaštvo široka je tema povezana sa svakim dijelom rada s djecom, u teoriji i u praksi.

6. Pitanje slobode u igri

Sloboda kao pedagoški načelo veoma je važno i to primarno u kontekstu samostalnog biranja djeteta čime će se ono baviti, koliko dugo, te na kojem mjestu će provoditi tu aktivnost. Potrebno je omogućiti djeci slobodu takvog izbora. Naravno, to ne znači da djeci treba sve dopustiti, već da trebaju postojati smislene granice u kojima se dijete i dalje osjeća slobodno da istražuje, otkriva, izražava i kreće se.

Za ovaj rad esencijalno je jasno odvojiti pitanje slobode od ideje da djeci sve treba biti dopušteno i dostupno. Metaforički gledano, kuća bez zidova ne može biti kuća, a isto tako sloboda bez ikakvih granica ne može biti *stvarna* sloboda (Schafer, 2015). Nasuprot tome, ograničavanje slobode djeteta događa se kada djetetu nije dostupan svaki materijal ili igračka za kojom postoji značajan interes. To se može dogoditi zbog materijalnih ili prostornih uvjeta, no tu dijete, koje čeka na određenu igračku ili prostor za igranje, gubi spontanost te se mora suzdržati od svoje potrebe za slobodnim izražavanjem kroz igru (Schafer, 2015).

Fromm (1978) u svom promišljanju o djeci ističe kako postoji univerzalan suštinski razlog zašto ljudi vole djecu, zašto im privlače pozornost te im se na neki način dive, a to je upravo opažena sposobnost da budu spontana. Definiciju dječje spontanosti percipira kroz opis dječje slobode govora, osjećaja i misli. On djecu, kao i već navedeni drugi autori, uspoređuje s umjetnicima, a to nas dovodi do zaključka kako je za stvaralački čin esencijalan osjećaj slobode i spontanosti, u suprotnosti s ograničenjima i sumnjama.

Slijedom navedenog, dobro je napomenuti - iako je naizgled očito - da kad razmišljamo o dječjoj igri i promatramo je, misao vodilja treba uvijek biti da se djeca igraju zato što to žele a ne zato što moraju. Tek tada možemo razumjeti igru s njezinim osobnim značenjem za svako dijete. Naime, odrasli često zaboravljaju da su igra i mašta usko povezani koncepti te da im se djeca prepuštaju prirodno i spontano, da djeca stvaraju samo zato što uživaju u tome, a ne zato što iz tog procesa žele nešto naučiti. Iako nam je, kao promatračima dječje igre, neosporivo i očito da dječja slobodna igra ima nedodirljivi značaj i pozitivan utjecaj na dijete, čini se gotovo neizbježno da to prihvatimo i ne okaljamo svojom vječnom potrebom da dijete nečemu naučimo. Cilj igre je igra sama po sebi, a to je nešto što svi odrasli u teoriji znaju, ali u praksi se s tom idejom jednostavno ne snalaze. U današnje je vrijeme gotovo sve

povezano s učenjem. Međutim, osim što učenje nije i ne može biti cilj dječje igre, zanemaruje se činjenica da djeca u procesu igranja svakako uče. Dijete koje se igra stječe vještine i sposobnosti poput upravljanja frustracijama i stresom, *građenja* emocionalne inteligencije u smislu osvještavanja i upravljanja vlastitim emocijama te razvoja osjećaja empatije prema drugima, osjećaja zajedništva i prihvaćanja drugih te samim time učvršćuje svoje samopoštovanje, a i ulogu u društvu. Ipak, važno je naglasiti sljedeće: samo zato što nije uvijek očito ili mjerljivo što točno djeca tokom igre nauče, ne znači da ne nauče ništa (Sandahl 2021).

U skladu s tom tezom, djeca, prema psihijatru Mike Shooteru, slobodno se igrajući stječu kognitivne sposobnosti poput rješavanja problema i samostalnog zaključivanja, emocionalnu sposobnost reagiranja na i svladavanje neočekivanih izazova te društvenu sposobnost pomaganja drugima. Svi ti elementi razvoja naposljetku tvore osobinu kojoj svi ljudi na neki način teže, a to je otpornost. Otpornost u ovakvom kontekstu podrazumijeva čovjekovu sposobnost da se suoči sa svim životnim poteškoćama i nepredvidivostima te da iste uspješno svlada, samim time postajući snažniji (Sandahl 2021).

Sagledavajući ove aspekte dječje slobode i samog razvoja, valja nadodati da za cjelovit razvoj svakog djeteta ključnu ulogu igra dječja slobodna igra te da joj vrijednost leži u istraživačkom, stvaralačkom, kreativnom i neovisnom o drugim utjecajima – karakteru. Slobodna je igra najviši oblik istraživanja (Nola 2021).

7. Moralni razvoj djeteta

Za početak valja objasniti proces moralnog razvoja u djeteta. U tome nam može pomoći analiza psihologa Lawrence Kohlberga koji je, inspiriran istraživanjima Jeana Piageta, otkrio tri glavna stupnja moralnog razvoja kroz longitudinalna i interkulturalna ispitivanja. Svaki stupanj sadrži dva podstupnja, što čini ukupno šest faza. Prvi stupanj odnosno *prekonvencijska razina* sadrži stupnjeve: usmjerenost na kaznu i poslušnost te tzv. *naivni instrumentalni hedonizam*, što u suštini označava dječje ponašanje usmjereno prema izbjegavanju kazne ili negativne posljedice te se vodi principom „ruka ruku mije“. Karakteristika ovog stupnja je usredotočenost na zadovoljenje vlastitih potreba umjesto na pravdu ili odanost drugima (Gudjons 1994).

Drugi stupanj, odnosno konvencijska razina, odnosi se na dječju usmjerenost na ideal *dobrog* djeteta te usmjerenost na red i zakon. Usmjerenje prema navedenom apstraktnom idealu odnosi se na dječju potrebu da budu priznati od drugih, a pritom im je važno mišljenje bliske okoline te teže konformizmu prema društvenim stereotipima. Usmjerenje na red i zakon se odnosi na početak dječjeg poštovanja prema društvenim sustavima i održavanju poretka time što izvršavaju svoje dužnosti te priznaju da postoji neki autoritet.

Što se tiče postkonvencijske razine, tu nailazimo na legalističko usmjerenje prema društvenom ugovoru i priznavanje demokracije, što u suštini znači da je ponašanje vođeno načelima koja mogu biti promijenjena ako se uzme u obzir korisnost za većinu. Osim toga, ne vrlo često, čovjek dolazi do nivoa gdje se usmjerava prema vlastitoj savjesti ili univerzalnim etičkim načelima koji su u suštini vrijednosti poput: „Ne čini ono što ne želiš da tebi drugi čine“ (Gudjons 1994).

Oprečno Kohlbergovoj teoriji o opisanim razinama te stjecanju sposobnosti moralnog razmišljanja, Gopnik (2010) ističe drugačije mišljenje, a ono je u suštini teza da moralnost, kao što je lingvist Noam Chomsky tvrdio za svladavanje jezika, ima svoje univerzalne korijene. Naime, kao što je Chomsky tvrdio da su svi ljudi na svijetu rođeni s biološkim predispozicijama za učenje jezičnih struktura, tako su i neki psiholozi (kao što navodi Gopnik 2010) ustrajali da i moralnost ima svojstva urođenog „znanja“. Teza se pojašnjava činjenicom da moralnost ipak potječe od osjećaja, a ne od iskustvom usvojenog znanja ili mukotrpnog razmišljanja o tome što je, a što nije „dobro“.

U skladu s time, novija istraživanja pokazuju kako djeca posjeduju osnove moralnosti od ranog djetinjstva. Iako se moralno razmišljanje djece mijenja s dobi te povećanjem skupa dostupnih informacija o svijetu u kojem žive, postoji povezanost između apstraktnog pojma morala i empatije. Naime, vrlo mala djeca pokazuju prirodnu sklonost da se identificiraju s ljudima koji ih okružuju, prepoznaju njihove emocije prema izrazima lica, glasu i gestikulaciji. Poznato je kako novorođena djeca imaju sklonost imitiranju izraza lica ljudi koji s njima komuniciraju. Temelje ovih stajališta potvrđuju neurološka istraživanja, a zaključci su kako većina ljudskih sposobnosti, a tako i empatije, imaju svoje korijene u prirodnom razvitku mozga čovjeka (Gopnik 2010).

Ipak, budući da je u ovom radu primarno riječ o dječjoj igri, povezati ćemo kompleksnu temu moralnog razvoja s elementima dječje igre.

7.1 Pravila igre

Prema Eljkonjinu (1984) igra uloga kod djece uključuje pridržavanje pravila vezanih uz preuzete uloge, a ta pravila postaju složenija s razvojem igre. Neka istraživanja provedena su kako bi znanstvenici razumjeli kako djeca svladavaju motoričke igre te kako ono može pomoći u shvaćanjima igre uloga, osobito jer u ranim fazama razvoja nema jasne granice između ovih vrsta igara. Pokazalo se kako se djeca pridržavaju pravila u motoričkim igrama, koje su uobičajene u predškolskoj dobi i imaju programirane ciljeve u vrtiću.

Kako je već spomenuto da se Piaget bavio kako kognitivnim, tako i moralnim razvojem djece, valja pojasniti da se u moralnom smislu uglavnom bavio izučavanjem odnosa djece prema pravilima u igri. Naime, pravila su esencijalni element strukture i odvijanja igre. Postoje tri vrste pravila, a to su: osnovna pravila, specifična pravila te opća pravila igre (Duran 2001).

Što se tiče osnovnih pravila, ona se odnose na pravila koja određuju sam proces igre, kronologiju, redoslijed osnovnih situacija u igri. Ova pravila je lako uočiti jer su lako shvatljiva pri opisivanju koje pruža igrač, specifična su za igru koja se igra i to kao trajna obilježja zbog kojih je moguće prepoznati je ili ponoviti. Ova pravila određuju suštinu igre te moraju biti poznata svim igračima da bi igra uopće započela. Specifična pravila igre podrazumijevaju određivanje pojedinosti i potencijalnih situacija koje se mogu pojaviti u igri. Za specifična pravila karakteristično je da se mogu mijenjati od igranja do igranja, a uglavnom se dogovaraju tijekom zapreke ili nesporazuma, nejasnoća osnovnih pravila u igri. Opća pravila su pak najopćenitiji obrasci ponašanja za koje se očekuje da ih se svi igrači pridržavaju žele li sudjelovati u igri. Ona obuhvaćaju osnovna pravila ponašanja poput: nema varanja, treba se držati dogovora s početka igre, ako su prihvaćene uloge na početku igre ne smijemo ih napustiti usred igranja, treba prihvatiti kaznu ili posljedicu u skladu s određenim specifičnim ili osnovnim pravilima igre koji su unaprijed dogovoreni (Duran 2001).

7.2 Put prema osnovnim moralnim vrijednostima

Možda je teško za prihvatiti, ali činjenica je da se suvremeni svijet suočava sa svojevrsnom krizom morala i općih vrijednosti, a to naposljetku dovodi do problema u društvenom sustavu. U postmoderni ljudi lako uočavaju nužnost i probleme u provođenju moralnog odgoja. Iako još nismo, kao društvo, otkrili način na koji ćemo pristupiti pitanju učvršćivanja osnovnih ljudskih vrijednosti, valja prihvatiti odgovornost koju snosimo kao odgojitelji, pedagozi i učitelji.

Svjesni činjenice da djeca tokom cijelog procesa odrastanja neprestano stječu i razvijaju nove sposobnosti poput kognitivnih, motoričkih i socijalnih, lako možemo doći i do zaključka da se, kao dio svega toga, razvija i osjećaj za „dobro“ i „zlo“, tj. osjećaj za moralno postupanje. Naime, na moralni razvoj djeteta utjecaj imaju brojni faktori poput ranih iskustava u odnosima bilo da se radi o bližoj obitelji, vršnjacima ili odgojiteljima (Ćurko i sur. 2015).

Takozvana *odgojna kriza*, u sklopu krize moralnih vrijednosti, iziskuje uspostavljanje sustava za usvajanje moralnih vrednota. Činjenica da djeca i mladi ljudi odrastaju pod utjecajima poput vrtića, škole, obitelji i medija, ne pomaže u kontroli nad njihovim sustavima vrijednosti. Iako postoje različiti pristupi odgoju za vrijednosti, rijetko se kvalitetno provode u odgojno-obrazovnim ustanovama. Nadalje, nužno je da ustanove i ministarstva, a naposljetku i gradska uprava, omogući i inzistira na kombiniranju izravnog i neizravnog pristupa poučavanju temeljnih moralnih vrijednosti, poticanju kritičkog razmišljanja djece te rješavanja specifičnih problema i moralnih dilema u svrsi shvaćanja i prihvaćanja osnovnih moralnih principa (Jukić 2013).

Nadovezujući se na ove postavke, nužno je spomenuti kako bez istraživanja te razrade odgojno-obrazovnog plana koji će, u svakom segmentu, sadržavati smjernice za primjereno usmjeravanje djece ka pozitivnim vrijednostima, uključujući kritičko mišljenje, osjećaj odgovornosti prema sebi i društvu te svijesti o navedenim elementima moralnog života, ne možemo krenuti dalje na primjenu moralnih načela.

Međutim, treba imati na umu kako je razvoj odgoja i obrazovanja koji ima zadatak povezivanja prirodnih i društvenih elemenata života, a koji u sebi sadrže multidisciplinarna znanja, stavove i vrijednosti kojima je cilj omogućiti odgovoran odnos prema okolini, vrlo težak i dugotrajan proces. Ipak, budući da se nailazi na česte razvojne probleme i neodržive postupke društva, povećava se interes za pristupom

koji reflektira brigu za opće dobro cijeloga društva. Znamo da se odgojna praksa i socijalizacija, s primarnim ciljem formiranja kvalitetnih vrijednosnih orijentacija, odvijaju u obitelji te društvenim institucijama. Slijedom te misli, fokus odgojno-obrazovnih ustanova zahtijeva da se postavi na didaktičke pristupe i mjerila uspješnosti u odgoju i obrazovanju koja utječu na razvoj pojedinca, a tako i društva u kontekstu globalnih promjena (Jukić 2013).

U skladu s navedenim društvenim problemima, valja navesti i potencijalna rješenja ili barem ideje. Odgoj i obrazovanje za vrijednosti uključuju sve dimenzije ljudskog života: fizičku, razumnu te osjećajnu. Pojam vrijednosti označava težnju za unapređenjem života pojedinca i ljudski opstanak bez povrede drugih ljudi i društva općenito. Budući da ne postoji konsenzus o univerzalnim vrijednostima, postavlja se pitanje koje vrijednosti je nužno uključiti u kurikulum odgojno-obrazovnog sustava. Međutim, mnoge države diljem svijeta predlažu i razvijaju kurikulume koji sadrže vrijednosti poput razvoja moralne ličnosti kroz vrline pravde i poštenja, istinitosti, slobode, jedinstva, tolerancije, odgovornosti te poštivanje svakog života, uz potrebu za nadilaženjem sebičnosti, čime dolazimo do intrinzične motivacije za činjenjem dobrih dijela (Jukić 2013).

Referirajući se na navedene teze, može se zaključiti kako važnost moralnog odgoja i obrazovanja leži u formiranju te neprestanom razvijanju moralnosti kao ključne životne vrijednosti svakog pojedinca, no to je složen proces koji mora uključivati i kognitivnu i voljnu razinu čovjekove psihe. Naime, moralni odgoj trebao bi obuhvaćati sve sfere čovjekovog života, a to uključuje usvajanje znanja o moralnim kriterijima, načelima, normama te kategorijama koje čine sustav moralnih uvjerenja i stavova, a samim time i naviku moralnog ponašanja. Nadalje, cilj moralnog odgoja jest formiranje pojedinca kao moralnog subjekta koji misli, osjeća i djeluje u skladu sa zahtjevima društveno prihvaćenog koncepta morala te jasno razlikuje pojam dobra od pojma zla. Naglasak moralnog odgoja pripada emocionalnoj i voljnoj sferi čovjekova života, a ono se očituje u poštenju, pravednosti i humanosti. Također je potrebno napomenuti kako se moralni odgoj ne bi trebao provoditi samo na satima vjeronauka ili etike, već da on mora biti integriran u sva područja odgojno-obrazovnog rada. Odgojitelji i učitelji igraju ključnu ulogu u prenošenju, i to vlastitim primjerom, vrijednosti, čestitosti i osjećaja za altruizam, jer se moralnost ne prenosi samo izravno, već i implicitno kroz tzv. *skriveni kurikulum* i cjelokupnu kulturu odgojno-obrazovne ustanove (Jukić 2013).

Sintagma *skriveni kurikulum* u najširem kontekstu naznačuje implicitno, a često i nesvjesno, prenošenje vrijednosti određene društvene zajednice, koje čine temelje odgojno-obrazovnog sustava. To mogu biti vrijednosti poput definiranja društvenih i spolnih uloga te ponašanja u skladu s njima, ali i osjećaj za način postupanja i stil komuniciranja u odnosima kao rezultat percepcije specifičnog odnosa (npr. odgojitelj – dijete). *Skriveni kurikulum* također podrazumijeva uporabu materijalnih sredstava, organizaciju i oblikovanje prostora na kojem se odgojno-obrazovni rad provodi te sama organizacija odgojno-obrazovnog rada. Utjecaj na rad i stavove odgojitelja/učitelja također imaju mediji, religijska vjerovanja i običaji. Sve te sastavnice zajedno, uz službeni Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, čine pedagošku kulturu odgojno-obrazovne ustanove (Pavičić Vukičević, 2013).

Međutim, postavlja se pitanje kako navedeno redovito i što kvalitetnije provoditi u praksi. Odgovor naravno nije jednostavan te je za djelovanje u ovom smjeru nužan holistički pristup. Temelj bi svakako trebao biti odgojiteljevo svjesno korištenje hipotetskih ili realnih situacija u kojima se pojavljuju različite moralne dileme. Glavni zadatak ovakvog pristupa je poticati moralno promišljanje, moralnu senzitivnost te stvarati moralne dijaloge. Nadalje, razne teme mogu biti korištene, a one prije svega ovise o dobi i iskustvu onih koje se želi potaknuti na moralno promišljanje, što su u našem slučaju – predškolska djeca. Poznato je da navedena ciljana skupina voli dramatične bajke te jednostavne pripovijesti. Međutim, budući da djeca ne vole nužno raspravljati o bajkama, dobro je i samo da ih slušaju i to što više onih koje su bogate situacijama u kojima „dobro“ pobjeđuje „zlo“ (Ćurko i sur. 2015).

Postoje razne metode koje se koriste sa svrhom pozitivnog utjecaja na moralni razvoj, no поближе ćemo razmotriti jednu, a to je metoda moralnog donošenja odluka. Naime, kada smo suočeni s nekom moralnom dilemom potrebno je djelovati na etički korektan način, u ovom kontekstu donošenjem moralne odluke. Okvir za takvo postupanje čine razna pitanja o specifičnoj situaciji. Prije svega nužno je prepoznati etički problem, potom prikupiti činjenice o samoj situaciji, razmotriti mogućnosti djelovanja, procijeniti koja odluka će donijeti najmanje potencijalne štete za sve sudionike situacije, a naposljetku i koja odluka će osobi koja ju donosi biti najviše u skladu s vrlinama kojima teži. Iz priručnika *Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima* ukratko navodim primjer radionice za predškolsku dob. Radionica je u skladu sa sposobnostima djece u dobi od pet do sedam godina, a cilj je kroz igru vježbati vještinu moralnog prosuđivanja. Djeci u formaciji kruga treba podijeliti znakove „STOP“, a oni

se koriste na način da, kada prepoznaju neprimjereno ili moralno pogrešno ponašanje u priči koju odgojitelj čita naglas, podignu svoj znak „STOP“ te objasne zašto to što su čuli nije moralno ispravno. Tada traje kratka rasprava te se nastoji doći do zaključka s kojim se sva prisutna djeca slažu. Priče koje odgojitelji koriste naravno moraju biti u skladu s dječjom dobi (Ćurko i sur. 2015).

Možemo zaključiti kako se na moralni razvoj može kvalitetno i holistički utjecati od najranije dobi s vrlo jednostavnim idejama te kroz najvažniju i omiljenu dječju aktivnost – igru.

8. Zaključak

U pokušaju donošenja smislenih i konkretnih zaključaka vezanih uz temu dječje igre, moguće je izvući nekoliko poruka i eventualnih smjernica za daljnje istraživanje. Naime, igra je složen i višedimenzionalan fenomen koji je ključan za psihološki razvoj čovjeka. Prema različitim autorima, igra se razlikuje od drugih aktivnosti svojim specifičnim karakteristikama te pozitivnim utjecajem na emocionalni, socijalni i intelektualni razvoj. Ona kao prirodna pojava omogućuje djeci istraživanje, eksperimentiranje i slobodno kreativno izražavanje. Ona također nije samo sredstvo za zabavu, već i način na koji djeca uče o sebi i svijetu oko sebe. Sociološki aspekt igre naglašava važnost društvenih odnosa i uvjeta u oblikovanju igračkih aktivnosti. Iako se sadržaj i oblici igre mijenjaju kroz povijesne, društvene i ekonomske kontekste, osnovna funkcija igre kao sredstva za socijalizaciju i razvoj ostaje univerzalna. Na kraju, igra doprinosi izgradnji kulturnih vrijednosti i prijenosu tradicija, dok istovremeno reflektira društvene razlike i utjecaje.

Međutim, do problema dolazimo kod samog definiranja i opisivanja pojma igre. Iako mnogi dječju igru poistovjećuju s krajnje neozbiljnim temama za koje i nema prostora u filozofskim ili znanstvenim raspravama, igra predstavlja temeljnu aktivnost djeteta te je nužna za njegov rast i razvoj. Dubljim razmatranjem ideje i aktivnosti dječje igre može se doći do zaključka kako je igra za dijete smisao života, najvažnija misao u bilo kojem danu.

U prihvaćanju igre kao neporecive filozofske teme, valja definirati igru kao specifičnu aktivnost koja pobuđuje emocije, čuđenje i strast svakog čovjeka. Još jedan argument za kategorizaciju dječje igre među teme filozofskih rasprava jest činjenica

da ontologija, kao temeljna filozofska disciplina, proučavajući sve ono što postoji (uključujući živa bića), istražuje i aktivnosti kojima se živa bića redovito bave.

U potrazi za konkretnim filozofskim mišljenjima može se doći do nekih temeljnih zaključaka o percipiranju dječje igre. Primjerice, Platon je povezivao igru s glazbom, jer ni glazba ni igra ne donose nikakvu praktičnu korist niti čine štetu, a *dogadjaju se* i ponavljaju samo radi krajnjeg zadovoljstva. Aristotel je pak vjerovao da igra treba biti temelj obrazovanja. Nešto dalje u kronologiji vremena, John Locke tvrdio je da je dijete *tabula rasa* koju je moguće ispisati dopuštajući slobodu u igri, ali uz poticaj na dijeljenje i stvaranje iskustva koje će naposljetku pomoći u stvaranju dobrih, moralnih ljudi. Istovremeno, Rousseau je bio protiv formalnog obrazovanja te je smatrao kako djeci treba omogućiti slobodu i puno prostora za igru i da se djeca, kroz prirodne posljedice svog ponašanja, zapravo samostalno uče onome što je ispravno.

Nadalje, Friedrich Schiller naglašava važnost estetskog odgoja kao životne vrijednosti, a pojam igre u spomenutoj literaturi provlači se kroz opise slobodnih i kreativnih aktivnosti koje dovode do unutarnjeg sklada.

Nietzsche je svojim djelom *Tako je govorio Zaratustra* usmjerio filozofsko razmišljanje u nekim novim smjerovima, a o djeci je govorio kao o simboli nevinosti, novog početka i slobode stvaranja, kao i o težnji čovjeka prema autentičnosti.

Jean Jacques Piaget doprinio je prije svega psihologiji, opisujući stadije mentalnog razvoja djeteta te naglašavajući važnost igre za djetetov cjelovit razvoj.

I naposljetku Eugen Fink dodao je čovjekovoj igri novo značenje – svjetsko, objašnjavajući kako čovjek kroz igru izlazi iz unutarnjeg svijeta te smisljeno tumači svijet oko sebe. Koristeći brojne metafore poput svjetske vatre za silu koja upravlja svemirom on dolazi do zaključka da je igra aktivnost koja omogućuje razumijevanje svijeta. Isto tako, usporedio je igru sa samim stvaranjem, uz objašnjenje da svijet vlada kao igra radi svoje nepredvidivosti i prirode stvaranja.

Nadovezujući se na tu misao, dolazimo do pojma stvaralačke igre koja uvijek sadrži nove elemente te stimulira neprestano traganje za novim rješenjima, a djecu redovito zaokuplja na emocionalnoj i intelektualnoj razini.

Što se tiče moralnog razvoja djece, igra nudi značajan doprinos na toj razini razvoja. Naime, djeca se u igrama pridržavaju više vrsta pravila, koja uglavnom slijede bez većih problema. Neki autori smatraju kako se suvremeni svijet suočava sa svojevrsnom krizom morala i osnovnih vrijednosti te da to naposljetku vodi u probleme

u društvenom sustavu. U tom kontekstu odgojitelji i učitelji imaju ključnu ulogu i to posebno svjedočeći vlastitim primjerom moralnosti kroz svakodnevni rad s djecom.

Za konkretne promjene u moralnom području potrebna su temeljita istraživanja te organizacija odgojno-obrazovnog rada koji će sadržavati svojevrсни plan za usmjeravanje djece prema vrijednostima poput kritičkog mišljenja, osjećaja odgovornosti te svijesti o moralnim načelima. U skladu s time, moralni odgoj trebao bi obuhvatiti sve sfere života i biti osnova tzv. *skrivenog kurikuluma*, a čitava kultura odgojno-obrazovnih ustanova trebala bi nuditi ozračje moralnih vrijednosti.

Međutim, u skladu s temom ovog rada, bilo bi dobro istaknuti kako postoje vrlo jednostavni, konkretni i praktični načini na koje svaki odgojitelj može svjesno graditi „moralni karakter“ djece s kojima radi. Iako postoji mnogo načina na koje u ovoj situaciji odgojitelji mogu iskoristiti svoju maštu i kreativnost, na koju god se metodu ili pristup naposljetku odlučili najvažnije je da ono sadrži sve osnovne elemente djeci najvrjednije aktivnosti – igre.

Iako filozofiju mnogi smatraju isključivo teorijskom znanosti, smatram kako je filozofija temelj svih tzv. *praktičnih* znanosti, i to upravo zato što s njome započinje stremljenje ka učenju i goruća želja za znanjem koje možemo upotrijebiti u svakodnevnom životu i naposljetku za napredak čovječanstva.

9. Literatura

- Andrijašević, M. (2000). *Slobodno vrijeme i igra: zbornik radova*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu.
- Aristotel (1988). *Politika*. Zagreb: Globus.
- Čehok, I. (2004). *Filozofija odgoja Eugena Finka*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Čulik, Ž. (2008). Vrtić u srednjem vijeku. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. 14 (53), 19-23.
- Ćurko B. et al. (2015). *Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima. Priručnik za učitelje i odgajatelje*. Ljubljana: Project: ETHIKA – Ethics and values education in schools and kindergartens. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/78cf8290-e6f6-4f2e-bfb6-b6dc88d71100/Ethika_O1a_%20Manual%20for%20Teachers_HR.pdf Preuzeto 28.08.2024.
- Dokolica. (bez dat). U Wiktionary. Preuzeto 26.06.2024. s <https://sh.wiktionary.org/wiki/dokolica>.
- Došen-Dobud, A. (2019). *Nove slike iz povijesti predškolskog odgoja*. Zagreb: Novi redak.
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Eljkonjin, D.B. (1984). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Empirizam. (bez dat). U Struna – hrvatsko strukovno nazivlje. Preuzeto 06.06.2024. s <http://struna.ihj.hr/naziv/empirizam/25168/>.
- Fink, E. (2000). *Igra kao simbol svijeta*. Zagreb: Demetra.
- Fromm, E. (1978). *Bekstvo od slobode*. Beograd: Nolit.
- Gopnik, A. (2010). *Beba filozof: Što nam djeca govore o istini, ljubavi i smislu života*. Zagreb: Algoritam.
- Gregurić, S. (2022). Matematika na drugačiji način za najmlađe. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*. 5 (10), 155-159.
- Grgić, B. (2018). Povijesna paradigma djetinjstva (Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. URL: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:349697>. Preuzeto: 25.06.2024.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Huizinga, J. (1992). *Homo ludens: O podrijetlu kulture u igri*. Zagreb: Naprijed.

- Jajčević, Z. (2000). Povijest igre: Igra – idealizacija zbilje. M. Andrijašević (ur.), *Slobodno vrijeme i igra: Zbornik radova* (25-30). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Jakopec, P. (2014). Promišljanje odgoja u Johna Lockeja. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*. 69 (4), 509-521.
- Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnove odgoja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*. 11 (3), 401-416.
- Klarić, T. (2022). Dječje igre u srednjem vijeku. (Diplomski rad). Filozofski fakultet u Zagrebu, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.
- Kragić, B. (2023). Agon. U: Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Preuzeto 06.06.2024. s <https://www.enciklopedija.hr/clanak/agon>.
- Kragić, B. (2023). Humanizam. U: Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Preuzeto 11.06.2024. s <https://enciklopedija.hr/clanak/humanizam>.
- Kragić, B. (2023). Platon. U: Hrvatska enciklopedija mrežno izdanje. Preuzeto 25.06.2024. s <https://www.enciklopedija.hr/clanak/platon>
- Kragić, B. (2023). Schiller. U: Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Preuzeto 28.06.2024. s <https://www.enciklopedija.hr/clanak/schiller-friedrich>.
- Kragić, B. (2023). Sociologija. U: Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Preuzeto 05.06.2024. s <https://www.enciklopedija.hr/clanak/sociologija>.
- Kragić, B. (2023). Sofisti. U: Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Preuzeto 06.06.2024. s <https://enciklopedija.hr/clanak/sofisti>.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miloš Priščan, N. (2019). Život i rad Elly Bašić. (Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija. URL: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/muza%3A1792/datastream/PDF/view> . Preuzeto 26.08.2024.
- Nietzsche, F. (2001). *Tako je govorio Zaratustra: knjiga za svakoga i ni za koga*. Zagreb: Moderna vremena.
- Nola, D. (2021). *Dijete, igra i stvaralaštvo*. Zagreb: Novi redak.
- Pavičić Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagoška istraživanja*. 10 (1), 119-131.
- Platon (1974). *Zakoni*. Zagreb: Naprijed.
- Sandahl Dissing, I. (2021). *Igra na danski način*. 3. izdanje. Zagreb: Egmont d.o.o.

Schafer, C. (2015). *Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Schiller, F. (2006). *O estetskom odgoju čovjeka u nizu pisama*. Zagreb: Scarabeus-naklada.

Smith, D. (2018). Phenomenology. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Preuzeto 26.06.2024. s <https://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/> .

Vranješ, N. (2022). Etičko obrazovanje u filozofiji s djecom. (Diplomski rad, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet. URL:

<https://repozitorij.ffst.unist.hr/islandora/object/ffst%3A3854/datastream/PDF/view>

Preuzeto 26.08.2024.

Winnicott, D.W. (2004). *Igra i stvarnost*. 2. izdanje. Zagreb: Prosvjeta

10. Sažetak

Ukoliko promatramo djetinjstvo kroz vrijeme, uvidjeti ćemo razlike u shvaćanju samog pojma, a na njih su utjecali faktori poput društvenog poretka, uvjeta i načina života, kulture, religije i običaja. Ipak, fokusiramo li se na poimanje cjelokupnog djetinjstva kroz povijest, evidentan je zajednički, suštinski faktor, onaj koji objedinjuje sve kulture i sva povijesna razdoblja djetinjstva – igra. Dječja igra pojam je koji označava elementarnu pojavu u životu svakog djeteta. Ona je osnovni dio psihološkog i sociološkog razvoja svakog čovjeka. Međutim, fenomen igre proučavaju brojne srodne znanosti poput filozofije, povijesti, antropologije, etnologije i pedagogije, a u skladu s time postoje i razne perspektive istraživanja ovog fenomena. Istraživanjem aktivnosti i dubljeg značenja dječje igre otvaraju se brojna pitanja, a neka od njih odnose se na: pitanje slobode u igri bez aktivnog uključivanja odgojitelja, načine kako igra utječe na moralni razvoj djeteta, koliko bi se i kojim pristupom odgojitelj „trebao“ uplitati u sve navedeno, a tako i na osjetljivo pitanje stvaralaštva kojim dijete izražava svoj nesputani duh i maštu.

Ključne riječi: igra, djetinjstvo, sloboda, moralni odgoj, stvaralaštvo

11. Summary

Observing childhood through history, we can notice many differences in the understanding of the concept itself, influenced by factors such as social order, living conditions and lifestyle, culture, religion and other rituals. However, if we focus on the overall concept of childhood throughout history, one common, essential factor becomes more and more evident, one that unites all cultures and historical periods of childhood – children's play. Children's play represents a fundamental aspect of every child's life, but it is also a basic component of the psychological and sociological development of every human being. Nevertheless, the phenomenon of play is studied by numerous related sciences such as philosophy, pedagogy, anthropology, ethnology, and accordingly, there are various perspectives on researching this field of interest. Researching the activity and potentially deeper meanings of children's play, some questions arise. These can include: freedom in play without the active involvement of educators, the ways in which play influences the moral development of children, which approach, if any, is appropriate for educators to intervene in the activity, and also the sensitive issue of creativity throughout which children express their uninhibited spirit and imagination.

Keywords: children's play, childhood, freedom, morality, creativity