

# Pedagogia jocului și a activităților ludice

I. Fundamentele teorice ale jocului – Ramona RADU	1
I.1. Jocul și particularitatele sale	1
I.1.1. Funcții specifice activităților ludice	1
I.1.1.1. Funcția de cunoaștere și dezvoltare cognitivă, informativă	1
I.1.1.2. Funcția de stimulare, dezvoltare complexă a personalității jucătorului	2
I.1.1.3. Funcția adaptativă și integratoră	3
I.2. Termenul „joc” în limba română – din perspectiva etimologică înspre cea didactică – Adrian CHIRCU	4
I.2.1. Originea și semnificațile termenului „joc” de la latină la română	4
I.2.2. Accepțiunile pedagogice ale termenului „joc”	5
Bibliografie	6
II. Fundamentele teoretice ale jocului – Ioana MĂLĂIEANU	7
II.1. Jocul și particularitatele sale	7
II.1.1. Funcții specifice activităților ludice	7
II.1.1.1. Funcția de cunoaștere și dezvoltare cognitivă, informativă	7
II.1.1.2. Funcția de stimulare, dezvoltare complexă a personalității jucătorului	8
II.1.1.3. Funcția adaptativă și integratoră	9
II.1.2. Jocul și dezvoltarea personală	10
II.1.3. Jocul și dezvoltarea profesională	11
II.1.4. Jocul și dezvoltarea socială	12
II.2. Funcții specifice activităților ludice	13
II.2.1. Funcția de cunoaștere și dezvoltare cognitivă, informativă	13
II.2.2. Funcția de stimulare, dezvoltare complexă a personalității jucătorului	14
II.2.3. Funcția adaptativă și integratoră	15
Bibliografie	16



<b>Cuprins</b>	
<b>Cuvânt-înainte .....</b>	<b>9</b>
<b>I. Fundamentele istorice, lingvistice și sociale ale jocului .....</b>	<b>11</b>
<i>I.1. Jocul – o abordare diacronică și polisemantică – Horațiu CATALANO .....</i>	<b>11</b>
I.1.1. Dimensiunile epistemice ale jocului .....	11
I.1.2. Dimensiunile lingvistice ale jocului .....	12
I.1.3. Jocul în zorii umanității și în Antichitate .....	13
I.1.4. Jocul în Evul Mediu .....	16
I.1.5. Jocul în Renaștere sau renașterea jocului .....	18
I.1.6. Jocul în epoca modernă și contemporană .....	19
I.1.7. Direcții actuale de dezvoltare în pedagogia jocului .....	21
Bibliografie.....	23
<i>I.2. Termenul „joc” în limba română – dinspre perspectiva etimologică înspre cea didactică – Adrian CHIRCU .....</i>	<b>26</b>
I.2.1. Originea și semnificațiile termenului <i>joc</i> : de la latină la română .....	26
I.2.2. Accepțiunile pedagogice ale termenului <i>joc</i> .....	30
Bibliografie.....	31
<i>I.3. Starea de spirit ludică – Ion ALBULESCU .....</i>	<b>34</b>
I.3.1. O activitate productivă în planul dezvoltării .....	34
I.3.2. Semnificații generale .....	35
I.3.3. O formă de manifestare liberă a copilului .....	37
I.3.4. Jocul și munca .....	38
Bibliografie .....	40
<b>II. Fundamentele teoretice ale jocului – Ramona RĂDUȚ-TACIU .....</b>	<b>42</b>
<i>II.1. Jocul și particularitățile sale .....</i>	<b>42</b>
<i>II.2. Funcții specifice activităților ludice .....</i>	<b>43</b>
II.2.1. Funcția de cunoștere sau funcția cognitivă, informativă .....	43
II.2.2. Funcția de stimulare, dezvoltare complexă a personalității jucătorului .....	44
II.2.3. Funcția adaptativă și formativ-educativă .....	45

Respect pentru	II.2.4. Funcția cathartică, de echilibrare și tonifiere .....	46
	II.2.5. Funcția terapeutică .....	47
	II.2.6. Funcția socială .....	48
	II.3. Jocul ca tip de activitate de învățare integrată. Plurivalența jocului .....	49
	II.4. Taxonomii specifice domeniului ludic .....	50
	II.5. Exerciții aplicative .....	54
	Bibliografie .....	56
<b>III. Teorii explicative despre geneza și natura jocului – Cornelia STAN .....</b>	<b>57</b>	
III.1. Teorii despre joc .....	61	
	III.1.1. Teorii bioantropologice .....	61
	III.1.2. Teorii psihosociologice (funcționaliste) .....	70
III.2. Elemente specifice teoriilor despre joc în concepția unor autori români .....	86	
III.3. Exerciții aplicative .....	90	
Bibliografie .....	90	
<b>IV. Jocul și dezvoltarea personalității – Adina GLAVA, Cătălin GLAVA ....</b>	<b>94</b>	
IV.1. Repere generale pentru valențele formative ale jocului în planul dezvoltării personalității .....	94	
	IV.1.1. Dinamica manifestărilor ludice la vârstele educației timpurii .....	96
	IV.1.2. Implicarea adultului în jocul copiilor .....	101
IV.2. Jocul în primul an de viață .....	103	
IV.3. Jocul copilului antepreșcolar (1 – 3 ani) .....	106	
	IV.3.1. Analiza pedagogică a unor contexte ludice adecvate vârstei antepreșcolare .....	108
IV.4. Jocul la vârsta preșcolară .....	111	
	IV.4.1. Centrarea pe învățare și pe facilitarea învățării prin joc. Activismul în învățare la vârstele antepreșcolară și preșcolară .....	118
	IV.4.2. Valențe formative ale jucăriei ca accesoriu absolut al jocului la vârstele antepreșcolară și preșcolară .....	119
IV.5. Jocul la vârsta copilăriei mari. Jocul școlarului mic .....	120	
	IV.5.1. Joc și învățare la vârsta școlară mică .....	121
IV.6. Jocul la vârsta adolescenței. Jocul generației nativilor digitali .....	125	
IV.7. Exerciții aplicative .....	129	
Bibliografie .....	129	
<b>V. Specificul jocului didactic în ciclul preșcolar și primar – Olga CHIȘ .....</b>	<b>132</b>	
V.1. Conceptul de joc didactic .....	132	
	V.1.1. Importanța jocului didactic .....	134

<i>V.2. Structura, metodologia, organizarea și desfășurarea jocului didactic .....</i>	135
V.2.1. Aspecte de pregătire și metodica de desfășurare a jocului didactic .....	135
V.2.2. Structura jocului didactic .....	136
V.2.3. Metodologia organizării jocului didactic .....	139
<i>V.3. Categorii de jocuri didactice specifice învățământului preșcolar .....</i>	143
<i>V.4. Categorii de jocuri didactice specifice învățământului primar .....</i>	159
<i>V.5. Resurse materiale .....</i>	166
<i>V.6. Exerciții aplicative .....</i>	168
Bibliografie .....	175

## **VI. Forme de activitate ludică – Daniela-Mihaela FLORESCU,**

Veronica SUCIU .....	178
<i>VI.1. Jocurile și activitățile didactice alese .....</i>	178
VI.1.1. Definiții și caracteristici .....	178
VI.1.2. Tipologie .....	178
VI.1.3. Pregătirea/organizarea/amenajarea spațiului/repartizarea copiilor .....	190
VI.1.4. Îndrumarea și desfășurarea .....	191
VI.1.5. Materialele didactice necesare .....	191
VI.1.6. Modalitățile de evaluare/de apreciere .....	195
VI.1.7. Vizionările .....	195
VI.1.8. Audițiile .....	201
VI.1.9. Şezătorile .....	210
VI.1.10. Teatrul de umbre .....	213
VI.1.11. Teatrul de păpuși. Teatrul de marionete .....	219
<i>VI.2. Activitățile de dezvoltare personală .....</i>	227
VI.2.1. Rutinele .....	227
VI.2.2. Tranzițiile .....	241
Bibliografie .....	242

## **VII. Jucăria ca instrument al ludicului – Ramona TĂMĂIAN;**

Rodica BRĂNIȘTEANU .....	244
<i>VII.1. Jucăria și rolul ei psihopedagogic .....</i>	244
<i>VII.2. Cerințe ale confectionării și ale utilizării jucăriilor .....</i>	247
<i>VII.3. Funcțiile jucăriilor .....</i>	249
<i>VII.4. Tipuri de jucării educaționale .....</i>	250
Bibliografie .....	254

<b>VIII. Specificul jocului în alternativele educationale .....</b>	255
<i>VIII. 1. Jocul – activitate de bază în Planul Jena – Monica CUCIUREANU ....</i>	255
VIII.1.1. Planul Jena – scurt istoric .....	255
VIII.1.2. Principii și mod de organizare .....	257
VIII.1.3. Jocul în planul ritmic de activitate.....	260
VIII.1.4. O programă de introducere a jocului în școală .....	260
VIII.1.5. Jocul în practica educațională .....	263
Bibliografie .....	265
<i>VIII.2. Aspectul și mediul ludic în pedagogia Waldorf – Sorin ȚIGĂREANU .....</i>	266
VIII.2.1. Dimensiunea ludică a existenței omenești .....	266
VIII.2.2. Nivelurile de abordare ludică. Grădiniță, clasele primare, gimnaziale, liceale.....	266
VIII.2.3. De la jocul liber la jocul condus .....	269
VIII.2.4. Metamorfozele ludicului la vârstele școlare și formarea complexă a pedagogilor Waldorf .....	270
VIII.2.5. Sinteză și deschidere .....	270
Bibliografie .....	272
<i>VIII.3. Jocul în pedagogia curativă – Golășie MIRONICĂ .....</i>	272
VIII.3.1. Importanța jocului .....	274
VIII.3.2. Jocul în primul septenal de viață .....	275
VIII.3.3. Jocul în ciclul primar și gimnazial.....	282
VIII.3.4. Concluzii .....	285
Bibliografie .....	286
<i>VIII.4. Jocurile cooperative – tehnică de bază în Pedagogia Freinet – Smaranda PUȘCAŞ .....</i>	287
VIII.4.1. Generalități .....	287
VIII.4.2. Valențele jocului.....	287
VIII.4.3. Exemple de jocuri.....	289
VIII.4.4. Concluzii .....	292
Bibliografie .....	292
<i>VIII.5. Specificul jocului în alternativa educațională Step by Step – Smaranda FLOREAN .....</i>	293
VIII.5.1. Alternativa educațională Step by Step – scurt istoric .....	293
VIII.5.2. Principiile alternativei Step by Step .....	293
VIII.5.3. Managementul unei zile de școală în clasa Step by Step .....	295
VIII.5.4. Importanța jocului în alternativa Step by Step .....	296
VIII.5.5. Exemple de jocuri organizate în diferite momente ale zilei în clasa Step by Step .....	297
Bibliografie.....	304
<i>VIII.6. Jocul în educația Montessori – Ana-Maria BREZNICEANU.....</i>	306

VIII.6.1. Joc și joacă.....	306
VIII.6.2. Scurt istoric.....	306
VIII.6.3. Principiile Pedagogiei Montessori.....	308
VIII.6.4. Mediul pregătit în Pedagogia Montessori.....	309
VIII.6.5. Concluzii .....	312
Bibliografie.....	312
 <b>IX. Jocul la vîrstă adultă – Cristian STAN .....</b>	<b>313</b>
<i>IX.1. Premisele dimensiunii ludice ale vîrstei adulte în societatea contemporană.....</i>	<i>313</i>
<i>IX.2. Tipologia jocurilor la vîrstă adultă: clasificare și exemplificări.....</i>	<i>316</i>
<i>IX.3. Beneficiile jocului la vîrstă adultă.....</i>	<i>327</i>
Bibliografie.....	330

Lucrarea pe care o propunem se adresează unui public larg, format, pe de o parte, din profesori didactice interesate de valențele specifice a jocului și a activităților ludice în activitățile didactice desfășurate în mediușul educațional instituțional și noninstituțional, studenți, masteranzi și doctoranzi din domeniul Științe ale Educației, iar pe de altă parte, călătorului interesat de paradigmile multidimensionale ale fenomenului ludic, fascinat de joc la vîrstă copilăriei și provocat de acesta la vîrstă maturității.

Teoriile, informațiile, interpretările și analizele realizate de autori acestei lucrări conțină, în baza unor fundamente teoretico-aplicative, problematica complexă a jocului, dând călătorului posibilitatea realizării unor reflexii personale acumulate în cadrul acestuia.

În prima parte a volumului, sunt tratate fundamentele teorice, lingvistice și sociale ale jocului din perspectivă diacronică și polisemantică, fiind invocate unele concepții actuale de dezvoltare în pedagogia jocului. Totodată, se analizează termenul *joc* în limba română din perspectivă etimologică și starea de spirit ludic și-aflată ca o activitate productivă în planul dezvoltării.

Capitolul al doilea abordează fundamentele teoretice ale jocului, particularitățile sale, funcțiile specifice activităților ludice, taxonomiile specifice domeniului ludic. În cadrul finală a acestui capitol, sunt propuse spre reflecție câteva exerciții aplicative.

Teoriile explicative privind geneza și nația jocului și elementele specifice jocurilor despre joc în concepția unor autori români sunt prezentate în cel de-al treilea capitol, ca preambul la capitolul în care sunt analizate reperurile generale privind valențele formative ale jocului în planul dezvoltării personalității, începând cu copilăria de viață și până la vîrstă adolescenței.

Considerat ca prioritar pe durata preșcolarității și important în ceea ce privește copiii mici, jocul didactic i-a rezervat cel de-al cincilea capitol, în care sunt tratate și conceput de joc didactic, structura, metodologia organizatorică și

## FUNDAMENTELE ISTORICE, LINGVISTICE ȘI SOCIALE ALE JOCULUI

### I.1. Jocul – o abordare diacronică și polisemantică

Horațiu CATALANO<sup>1</sup>

#### I.1.1. Dimensiunile epistemiche ale jocului

Deși jocul are o istorie scurtă ca domeniu științific, în realitate, istoria ideii de joc se suprapune cu istoria umanității; el face parte integrantă din toate culturile, fiind una dintre cele mai vechi forme de interacțiune socioumană. Indiferent de vârstă la care sunt practicate și de spațiul geografic în care sunt organizate, jocurile au nu numai o serie de caracteristici comune, dar și o serie de elemente culturale care le imprimă originalitate.

Complexitatea, multidisciplinaritatea și pluridimensionalitatea jocului au trezit interesul specialiștilor din variate domenii ale cunoașterii umane. Tratarea mecanismelor acestui subiect polisemantic a preocupat deopotrivă pedagogi, psihologi, sociologi, antropologi, psihiatri, lingviști, filosofi, etnologi, biologi, filologi, istorici, matematicieni etc., toți atrași de necesitatea definirii, a explicitării și a înțelegерii acestei teme.

Analiza diacronică a jocului ca activitate umană a constituit un obiect de interes pentru teoreticienii și practicienii din diferite domenii științifice. Identificarea exactă a momentului apariției și a originilor jocului reprezintă un demers dificil de realizat, din cauza imposibilității analizei unor documente istorice relevante și a caracterului universal și atemporal al acestuia.

Jocul este prezent „în toate domeniile vieții și ale creației. Mecanismele jocului au fost analizate din cele mai variate perspective. Studiul jocurilor a fost marcat, de-a lungul secolelor, de nume mari ca: G. Cardano, *Despre jocul de hazard* (1565), Galileo Galilei, *Considerații asupra jocului de zaruri* (1642), Christian Huygens, *Calculul în jocurile de hazard* (1657), Pierre-Remond de Montmort, *Încercare de analiză a jocurilor de hazard* (1708) (...). În secolul al XX-lea, Johan Huizinga,

<sup>1</sup> Conferențiar universitar doctor habilitat, Departamentul de Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

Este necesar să precizăm faptul că abordările interdisciplinare, multidisciplinare și chiar transdisciplinare au dat amploare și au determinat apariția unor noi paradigmă în abordarea jocului ca activitate umană. Astfel, „vorbim despre jocurile copilăriei, ale literaturii, ale matematicii, ale tacticii războinice, dar vorbim, totodată, și despre jocurile vieții, precum și ale morții înseși” (Ceia, 2016, p. 30). Istoria copilului și a copilăriei, pedagogia jocului, antropologia, etnologia, lingvistica, studiile de psihologia dezvoltării etc. se circumscriu și activităților de joc, în mod direct sau indirect, contribuind la explicitarea domeniului științific al jocului. (Catalano, 2018)

„O definiție unitară și exhaustivă a noțiunii de joc este greu de identificat, fie din cauza marii diversități a formelor sale de manifestare – de la jocurile sacre și inițiatice din perioada preistorică la teoria jocurilor logice și matematice sau la jocurile specifice fiecărei etape de dezvoltare umană –, fie din cauza resurselor informative vaste și voluminoase.” (Catalano, 2018, p. 67)

Indiferent de spațiu și de timp, la fiecare popor pot fi identificate cuvinte care induc activitatea ludică sau se circumscrizu acesteia, chiar dacă nu există o concepție unanimă despre joc; „pentru fiecare grup uman, noțiunea de joc nu conține mai mult decât exprimă cuvântul de care grupul respectiv dispune în acest scop (...). Toate popoarele se joacă, și se joacă în mod uimitor de asemănător, dar noțiunea de joc nu este nici pe departe cuprinsă în toate limbile într-un singur cuvânt în mod atât de categoric și în același timp atât de larg ca în limbile europene moderne” (Huizinga, 2012, p. 77).

În contemporaneitate, jocul este văzut ca activitate predominantă la vârsta copilăriei, efectuată de bunăvoie, cu dimensiuni formative plurivalente pe toată durata existenței umane, dar cu finalități diferite, date de vîrstă, de personalitatea și de etosul cultural al fiecărui individ angrenat în joc.

### **I.1.2. Dimensiunile lingvistice ale jocului**

O trecere în revistă a sensurilor lingvistice ale jocului, pe care le regăsim în diferite culturi, este realizată de Mariana Popa (2013), având ca reper lucrarea lui Johan Huizinga. Astfel că, în limba greacă, pentru definirea jocurilor, se folosesc trei cuvinte foarte îndrăgite de greci în perioada Antichității: *paidia* – cu sensul de „ceea ce ține de copil”, putând desemna diferite forme ale jocului, de la cele elevate până la cele sfinte –, *atyro* – cu sensul de ceva neimportant – și *agon* – cu sensul jocului de competiție. În India, *kridati* era un termen mai cuprinzător decât la greci și se referea atât la jocul animalelor, cât și la jocurile copiilor și la cele ale adulților, în cazul celor din urmă jocul putând îmbrăca sensul unor spectacole sau al unor drame.

Dacă în societatea indiană străveche nu regăsim sensul de competiție atribuit termenului joc, la chinezi, cuvintele *chang* și *sai* desemnau jocuri de competiție,

de noroc sau de îndemânare, iar cuvântul *won* se referea la jocul copiilor. „Spre deosebire de limba chirieză și asemenea limbilor occidentale moderne, limba japoneză dispune de un singur cuvânt, foarte precis, pentru funcția de joc în general, și de respectivul antonim, care indică seriozitatea. Substantivul *asobi* și verbul *asobu* înseamnă joc în general, destindere, recreare, distractie, excursie, amuzament, extravaganță, joc de noroc, a zăcea nefolosit, a fi fără lucru” (Huizinga, 2012, p. 84). Elkonin afirmă că în toate limbile europene „cuvântul joc a început să se extindă asupra unei largi sfere de acțiuni umane, care, pe de o parte, nu presupun o muncă grea, iar, pe de altă parte, oferă oamenilor veselie și satisfacție” (1980, p. 14).

Invocarea câtorva sensuri atribuite termenului *joc* în diferite culturi ni s-a părut bine-venită într-un prim capitol care familiarizează cititorul cu istoricitatea unui termen transcultural cu semnificații multiple și extinse, fără intenția de a realiza cercetări lingvistice și istorice laborioase asupra noțiunii de joc.

### **I.1.3. Jocul în zorii umanității și în Antichitate**

În continuarea prezentării succinte a istoricității jocului, ne propunem o analiză a acestuia și a modului în care a fost percepțut de-a lungul evoluției umanității în funcție de opiniiile dominante față de copii și de copilărie. Datorită importanței acestuia pentru umanitate, Cohen (1993) sugerează că jocul este la fel de vechi ca omenirea, iar Ioan Petru Culianu, istoric al religiilor, afirmă că „misterul creației constă în caracterul ei ludic, gratuit și numai realizând în propria-ne existență aceeași gratuitate – altfel spus: jucându-ne – vom ajunge la dezvăluirea tuturor tainelor” (2017, p. 9).

Astfel, în zorii umanității, jocul făcea parte din toate ritualurile care îl puteau pune pe om în legătură cu sacrul. Mitologia ne familiarizează cu isprăvile multor eroi, a căror naștere și copilărie sunt ieșite din comun, dar care „instaurează jocurile sportive, și una din formele caracteristice ale cultului lor este concursul de lupte. Conform unei tradiții, cele patru jocuri panelenice, înainte de a aparține lui Zeus, erau consacrate eroilor (Cultul luptei de la Olympia, de exemplu, era celebrat în onoarea lui Pelops)” (Eliade, 2011, pp. 257 – 258).

În populara sa lucrare, *Copilul și jocul*, Jean Château este de părere că majoritatea jocurilor au ca sursă inițială activitățile magice: „Toba are la primitivi un rol religios și credincioșii le atribuie sunetelor ei virtuți misterioase. Jocul *Omulețul mai trăiește*, pe care-l găsim deopotrivă în Siberia, în Spania, în Portugalia și în țările din nordul și din centrul Europei, constă în a trece din mâna în mâna o surcea aprinsă a cărei flacără trebuie menținută cât mai mult posibil. Acest joc ar fi legat de o veche legendă despre ritul secret al maniheenilor” (Château, 1967, pp. 138 – 139), maniheismul fiind una dintre cele mai importante religii practicate în Antichitate. Din cercetările etnologilor, se pare că și sfărleaza a avut un rol magic și a servit, inițial, ca instrument în recuzita vrăjitorilor, iar zmeul reprezenta sufletul în Extremul Orient, plasat în centrul atenției la diferite sărbători.

Încă din mileniul al II-lea î.Hr., arienilor din India le era „destul de popular jocul de zaruri, un întreg imn din *Rig Veda* (X, 34) îi este consacrat” (Eliade, 2011, p. 183), pe când în antichitatea greacă, Platon îl consideră pe om „o jucărie a zeilor”, fiecare om trebuind să-și trăiască viața „jucând cele mai potrivite jocuri” (Marcus, 2003, p. 34).

În concepția despre educație exprimată în *Politica*, Aristotel afirmă că, până la vîrstă de 5 ani, unui copil nu i se poate cere o „sforțare a minții, nici ostenele violente care ar împiedica creșterea. Dar i se poate cere activitatea necesară ca să se înălăture lenevirea deplină a corpului. Atunci se pot împinge copiii la mișcare cu diferite mijloace, dar mai cu seamă prin jocuri; iar jocurile ce li se dau nu trebuie să fie nevrednice de oameni liberi, nici prea anevoioase, nici prea ușoare. Toate trebuie făcute aici spre a-i pregăti pentru lucrările care îi aşteaptă mai târziu. Jocurile lor să fie îndeobște schițele exercițiilor cu care se vor îndeletnici la o vîrstă mai înaintată” (1999, p. 154). Pentru etapele de vîrstă în care munca este activitatea predominantă, același filosof se manifestă cu reținere față de alternarea acesteia cu repausul, astfel că „cel din urmă este netăgăduit de preferat; dar trebuie să căuta cu mare grijă să-1 umplem cum se cucine. Negreșit, nu prin jocuri; căci ar însemna să facem din joc scopul însuși al vieții, lucru imposibil. Jocul este mai ales util în mijlocul lucrărilor. Omul care muncește are nevoie de relaxare, iar jocul are numai scopul să relaxeze. Mișcarea pe care ne-o dă jocul destinde spiritul și-l odihnește prin plăcerea pe care o dă” (1999, p. 154).

În lucarea *Institutio oratoria*, Quintilian „insistă asupra necesității de a se asigura copilului un mediu care să exerce o influență întru-totul pozitivă. La început, în procesul educației, se va folosi mai ales jocul. Prin joc, copilul nu numai își va dezvolta forțele fizice și psihice, dar își va manifesta caracterul și inclinațiile” (Stanciu, 1977, p. 45).

Atât la greci, cât și la romani, marile jocuri publice erau dedicate zeilor tutelari ai cetăților. Jocurile olimpice, ținute în cinstea lui Zeus la Olympia, „au atras locuitorii din întreaga lume greacă, chiar dacă erau organizate la fiecare patru ani, din anul 776 î.Hr. până în 395 d.Hr.” (Swaddling, 2008, p. 7), când au fost desființate de împăratul roman Teodosiu I. Din 1896, la Atena se reiau Jocurile Olimpice Moderne, la inițiativa baronului francez Pierre de Coubertin. Organizarea jocurilor olimpice nu era întâmplătoare, astfel că, „întotdeauna ziua cea mai importantă a festivităților coincidea cu a doua sau a treia lună plină de după solstițiul de vară. Acest lucru poate indica o asimilare, în jocuri, a unor ritualuri ale fertilității care celebrau secerișul” (Swaddling, 2008, p. 12). Cu toate că femeile nu erau acceptate în cadrul jocurilor olimpice, ele aveau posibilitatea să participe la jocurile organizate în cinstea zeiței protectoare a căsniciei, a căminului și a femeilor măritate, precum și a reginei zeilor și a oamenilor, Hera. La fel ca în cazul întrecerilor olimpice, și acestea se organizau o dată la patru ani, cu o singură probă: alergarea.

Chiar dacă educația spartană din secolele VIII – VI î.Hr. era preocupată de exercițiile militare, de aruncarea sulișei sau de mânuirea armelor, „un loc important îl ocupa jocul cu minge” (Stanciu, 1977, p. 26).

Jocul cu zaruri era, de asemenea, o distracție favorită a grecilor, care vedea în ea o adevărată artă. Este necesar să precizăm că jocul era un fel de element pacifist între cetățile grecești rivale, care, o dată la patru ani, făceau pace în timpul Jocurilor Olimpice. Jocul cu arșice, o variantă a jocului cu zaruri, era practicat cu dexteritate la greci din cele mai vechi timpuri. În *Iliada* lui Homer (cap. 23, versurile 85 – 88), găsim o aluzie la pasiunile pe care le dezlănțuia acest joc, și anume: duhul lui Patrocle l-a ucis pe fiul lui Amphidamas *doar pentru-o mâna de arșice*. „Jocul se practica cu patru arșice, pe baza unui regulament care nu ținea de valorile numerice întâlnite astăzi în cazul jocului de zaruri. Cea mai mare valoare i se atribuia combinației Aphroditei/Venerei, care constă în aruncarea a patru arșice, fiecare cu o fațetă diferită: 1+3+4+6. Cea mai proastă aruncare era formată din căderea a patru arșice cu toate cele patru fațete corespunzătoare valorii 1, adică 1+1+1+1” (Oancea, 2016, p. 65).

La romani, jocurile erau diferențiate în funcție de vîrstă, iar cele ale copiilor se deosebeau între ele în funcție de condiția socială a părinților. „Într-una din satirele sale, poetul Horațiu consideră om fără minte pe cineva care, fiind în toată firea, s-ar apuca să ridice căsuțe din bucăți de lemn, să înhame șoareci la un cărucior, să călărească pe o trestie lungă sau să se joace de-a cu soț sau fără (...) Este limpede că toate cele enumerate de poet sunt jocuri de copii” (Lascu, 1965, p. 388). Din perioada domniei lui Commodus (împăratul roman care a luptat ca gladiator și care nu era prea iubit de romani din cauza tiraniei lui) putem invoca jocurile extreme ale adulților ca jocuri ritualice „interpretate și ca o formă extremă de pietate față de zei, *deuotio* (...) în perioada imperială spectacolele de gladiatori ajung să reprezinte una dintre cele mai apreciate forme de divertisment, la care participă toate clasele sociale” (Ştefan, 2016, p. 193).

Nicio analiză a jocului nu poate fi făcută fără a invoca lucrarea devenită clasică a istoricului și filosofului Johan Huizinga, *Homo ludens*, publicată în 1938 în limba olandeză, în legătură cu momentul inițial al apariției jocului în istoria umanității. Autorul consideră că „jocul este mai vechi decât cultura, pentru că noțiunea de cultură, oricât de incomplet ar fi ea definită, presupune în orice caz o societate omenească, iar animalele nu l-au așteptat pe om ca să le învețe să se joace. Ba chiar se poate afirma, fără risc, că civilizația omenească nu a adăugat nicio caracteristică esențială noțiunii generale (...) Chiar și în cele mai simple forme ale sale și chiar în viața animalelor, jocul este mai mult decât un fenomen pur fizologic decât o reacție psihică determinată pur fizologic. El depășește ca atare limitele unei activități pur biologice sau cel puțin pur fizice. Jocul este o funcție plină de tâlc” (Huizinga, 2012, p. 39).

Gabriel Liiceanu, în prefața lucrării lui Huizinga, este de părere că acesta „a plasat istoria jocului pe linia marilor evenimente ezoterice ale omenirii, pe care generațiile următoare le-au înregistrat ca artă, literatură, înțelepciune – cultură spirituală în general; agon spectacular, aşezat deasupra lumii obișnuite și generând plus-produs spiritual” (Huizinga, 2012, p. 18).

Mai târziu, în anul 1958, Roger Caillois, scriitor și antropolog francez, autorul volumului clasic *Jocurile și oamenii*, publicat în Franța, emite o teorie care sugerează un „transfer prin care un obiect sacru trece la stadiul de jucărie: la origine, jocurile aparțin universului ritualic, dar apoi se îndepărtează de acesta; jocul devine un rit fără mit, adică un ritual. Jocul cu mingea, strămoșul fotbalului, a fost inițial un rit Maya legat de miturile cuceririi cerului, iar miza jocului, mingea, reprezinta soarele. Masca este exemplul cel mai semnificativ în această privință – trecerea acestui obiect sacru universal la stadiul de jucărie reprezintă o schimbare radicală în istoria civilizației umane.

În India vedică, vom găsi implicațiile sacre ale jocului leagănului, ce este asociat cu ploaia, cu ideile de fecunditate și de renăștere ale naturii. Primăvara, se leagă în mod solemn Kama, zeul iubirii, și Krishna, protectorul vacilor sacre. Nu sunt uitate nici jocurile grecilor, dedicate divinităților și acompaniate de sacrificii și procesiuni (...). Jocul este o afacere serioasă pentru mulți gânditori care au meditat asupra lui (...), în mod specular muncii oamenilor cu zeii se poziționează jocul zeilor cu oamenii! (...) în India vedică, zeitățile (denumite *sura* și *deva*, sunt obiectul unui ritual sacrificial serios) se joacă, iar jocul lor este creația, conservarea sau distrugerea lumii (...). În India contemporană, în cadrul programului urban de *bhajana* (cântec colectiv de imnuri), *dansul lui Krishna* este numit *lila* (*glumă*), iar participantele *se joacă* ca fiind păstoritele (*Gopi*) zeului Krishna cu care glumesc. Jocul lor erotic are însă profunde implicații mistice, precum în *Cântarea cântărilor* (...). Jocul ritualic devine teribil de serios atunci când vizează jocul lui Dumnezeu însuși cu inima omului” (Bulboacă, 2015, pp. 3 – 8).

#### I.1.4. Jocul în Evul Mediu

În perioada Evului Mediu, copilăria și jocul sunt caracterizate de teoriile, uneori contradictorii, pe care le regăsim în literatura istorică, și de pozițiile binare implicate de aceasta. „Este ușor să ezigi între a-i considera pe copii fie mici îngeri, fie mici demoni sau între a te simți obligat să protejezi un copil și a te teme că vei fi epuizat de acesta” (Heywood, 2017, p. 59).

De asemenea, Ovidiu Drimba afirmă că, în documentele medievale, nu se regăsesc informații legate de educația adecvată vârstei copilăriei, deoarece „civilizația medievală – spre deosebire de cea antică – nu percepea diferența existentă între lumea copilăriei și cea a adulților” (1990, p. 667).

Ca să trecem dinspre specificul jocului în Antichitate la particularitățile acestuia în Evul Mediu recurgem la opinia lui Claparède (1975, p. 93) față de

semnificațiile copilăriei de-a lungul istoriei omenirii, exprimată în lucrarea *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*: „anticii, care din multe puncte de vedere aveau o mai justă concepție decât noi cu privire la viață, acordau jocurilor în educație locul de onoare (...). Mai târziu însă, în Evul Mediu, sub influența credințelor religioase rău înțelese, a început o cruciadă împotriva a tot ce putea aduce bucurie în viață (...) și jocul copiilor a fost cuprins în acest dăunător ostracism”. O opinie parțial convergentă cu cea exprimată de Claparède este și aceea a lui Emil Păun, care afirmă că „Din punct de vedere pedagogic, Evul Mediu constituie o perioadă relativ săracă în idei pedagogice propriu-zise, dar bogată în privința preocupărilor referitoare la școală și la organizarea educației” (2017, p. 32).

Interesantă și provocatoare ni se pare teoria lui Philippe Ariès (1914 – 1984), un excentric istoric francez, care s-a ocupat cu acribie de istoria copilăriei în lucrarea *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, publicată în anul 1962, supusă unor critici severe, conform căreia în Evul Mediu copiii erau priviți ca niște mici adulți. Prin urmare, nu se poate vorbi despre copilărie în lumea medievală.

În această perioadă copilăria era o etapă riscantă, care trebuia depășită rapid și care nu merita să fie valorizată. Copiii „se alăturau adulților în jocuri și distracții și, fie că erau curteni, fie că erau muncitori, ei practicau o meserie, aruncându-se în rutinele zilnice, trăind și muncind cu cei care ajunseseră deja meșteri” (Heywood, 2017, p. 25). Totuși, existau și opinii conform căroră, „în timpul Evului Mediu timpuriu, s-au auzit voci răzlețe din mănăstiri lăudând copilăria. În acest moment, opiniile erau foarte împărțite: fie copiii erau canalele influenței diabolice, fie ale influenței divine” (Heywood, 2017, p. 61).

Din lucrarea *Evul Mediu occidental* a medievalistului german Hans Peter Von Peschke reiese că primii șapte ani de viață ai copiilor din Evul Mediu sunt prezențați diferit față de teoria lui Ariès: „deoarece până în al șaptelea an de viață, copiii nu aveau prea multe de făcut în gospodăria părinților, aveau suficient timp să zburde pe afară” (2005, p. 19).

Referitor la implicațiile *ludusului* în cultura Evului Mediu, Huizinga afirmă: „Viața medievală este plină de joc: un joc popular zglobiu, nebunatic, plin de elemente păgâne, care și-au pierdut semnificația actualității, s-au prefăcut în simple glume, apoi jocul cavaleresc pompos și solemn, jocul rafinat al iubirii curtenești și încă o serie de alte forme” (2012, p. 285).

Majoritatea jocurilor agreate de copiii acelor vremuri se păstrează și în zilele noastre: întreceri de ghicitori și cântece, de-a prinselea, de-a v-ați ascunselea, încăierări între băieți, jocurile cu bile sau titirezul. Chiar dacă cei doi autori au păreri diferite despre primii șapte ani, vârsta adolescenței are unele caracteristici comune: „copiii cu vârste mai mari sau adulții nu aveau timp de jocuri, pentru că lucrau atâtă timp cât era lumină afară, seara își permiteau probabil un joc de table. Duminica și în zilele de sărbătoare, jocurile se mutau în aer liber și se pot compara cu popicele din zilele noastre” (Peschke, 2005, p. 19).

Jocurile Europei medievale au fost, în principal, aceleași cu cele ale Egiptului: zaruri, *knucklebones* (joc de origine antică, jucat de regulă cu cinci obiecte mici), dame etc. Despre preocupările ludice ale soției regelui Carol al VI-lea al Franței, aflăm din lucrarea *Copilul și jocul*: „În secolul al XIV-lea, în curtea reginei Franței, Isabela de Bavaria se amuza cu bătișoare de marocco” (Château, p. 138). Cu toate că originea jocului de cărți nu este cunoscută, se pare că debutul acestuia ar fi aparținut Evului Mediu și „era rezervat adulților și practicat de regi” (Château, 1967, p. 139).

Ideea centrală susținută de majoritatea medievaliștilor este că în Evul Mediu copilăria și implicit jocurile nu erau considerate priorități ale acelor vremuri, iar această limitare poate fi pusă pe seama faptului că introducerea copilului în lumea adultului se realiza de timpuriu, astfel că perioada copilăriei, aşa cum o percepem noi astăzi, aparținea inițierii pentru vârstă adultă. Un alt motiv al lipsei dovezilor clare față de copilărie și activitățile specifice acesteia este și vădita atraktivitate a autorilor medievali față de vârstă adultă, mai mult „sursele medievale erau adesea vagi atunci când era vorba de estimarea vârstelor, fiind prinse în ambiguitățile ce se asociază limbajului din acest domeniu” (Heywood, 2017, p. 35).

### **I.1.5. Jocul în Renaștere sau renașterea jocului**

Renașterea a fost perioada care a adus în prim-plan sensibilitatea față de copil și de copilărie și a marcat triumful umanismului și al unei noi concepții despre om, văzut ca o ființă liberă, autonomă și creativă. „Educația a jucat un rol esențial în gândirea Renașterii. Tratatele și experimentele educaționale au proliferat – de la Vittorino da Feltre la *Instruirea unui Prinț* a lui Erasmus. Idealul lor, menținând în același timp bazele instruirii creștine, era de a dezvolta atât talentele mentale, cât și cele fizice” (Davies, 2016, p. 424).

Instituția școlară creată de da Feltre, *Casa giocosa*, va realiza un echilibru între exercițiile fizice și cele intelectuale prin adaptarea celor șapte arte liberale la „noile cerințe” (Stanciu, 1977, p. 79), iar jocul era folosit drept recompensă pentru elevii care realizau cu succes sarcinile de învățare; pedeapsa corporală era exclusă.

Un alt reprezentant de seamă al Renașterii, Erasmus din Rotterdam, respescând direcția umanizării și a formării omului, într-o dintre lucrările cu caracter pedagogic, *La Civilité puérile*, evidențiază respectarea particularităților individuale, astfel că „înclinațiile copilului se dezvăluie în joc” (Erasmus apud Stanciu, 1977, p. 83). În lucrarea *Despre obiectele de învățământ*, Juan Luis Vives, un apropiat a lui Erasmus, fundamentează teoria sa pedagogică pe baze psihologice și îi atribuie mamei un rol determinant în educație: „Procesul de învățământ va trebui să înceapă de la o vârstă fragedă, sub formă de joc. Mama să-l învețe pe copil literale cu ajutorul jocului. Totodată, jocul este și un mijloc de a cunoaște aptitudinile copiilor” (Stanciu, 1977, p. 87).

Comenius, considerat fondatorul educației moderne, acordă în scrierile sale pedagogice „un rol important jocului, care – aprecia el – dă corpului mișcare, iar

spiritului recreare și agerime (...) stimulează nevoia de viață în colectivitate, dezvoltă inițiativa, perseverența." (Stanciu, 1977, p. 141).

Conținutul ideilor specifice Renașterii și raportarea acestora la spiritul ludic este caracterizată de Huizinga astfel: „Dacă a existat vreodată o elită conștientă care, complâcându-se în autoizolare, să încerce să înscrie viața într-un joc al desăvârșirii configurate, atunci cu siguranță că aceea a fost elita Renașterii (...) întreaga atitudine spirituală a Renașterii este cea a unui joc. Renașterea trezește cele două configurații prin excelență ludice ale vieții, pastorală și cavalerismul, la o nouă viață, adică la o viață literară și festivă” (2012, p. 286).

În *Iocari serio*, Culianu, un veritabil maestru al interpretării textelor, dimensionează jocul ca simbol al gândirii renascentiste și îl consideră „ambiguu, melancolic prin excelență, dar și exaltant, din pricina imensului prestigiu al copilului Dionysos care joacă dame” (2017, p. 17). El afirma că misterele lumii nu pot fi deslușite decât printr-o abordare ludică, „a juca jocul lumii” (2017, p. 9). Perioada Renașterii este caracterizată de un joc serios, în sensul în care „nu vom putea înțelege conținutul jocului fără să ne raportăm chiar la conținutul Renașterii, adică la scopurile și metodele Artei” (2017, p. 17).

Renașterea a promovat o nouă concepție față de știință, față de drepturile omului, față de societate și față de educație și a generat o adevărată revoluție intelectuală și artistică. Umaniștii au promovat libertatea de a gândi, „încrederea în forța personalității umane, în rațiunea umană, în recunoașterea dreptului omului la bucuriile oferite de viață, la felicire aici, pe pământ” (Stanciu, 1977, p. 76). Un astfel de context a devenit favorabil și fertil reconsiderării și renașterii jocului, după perioada Evului Mediu, în care acesta nu a fost privit ca o prioritate a libertății de manifestare a copilului și implicit a dezvoltării armonioase a personalității.

### ***I.1.6. Jocul în epoca modernă și contemporană***

În această perioadă, jocul se regăsește din ce în ce mai frecvent printre preocupările multor teoreticieni și practicieni, în consecință și industria de jucării a început să se dezvolte și să le ofere „celor mici inovații, precum jocurile de societate, mici seturi de unelte și puzzle-uri, precum și jucării tradiționale. Francezii au o datină îndelungată în producerea de cărți de joc cu informații pe teme geografice, istorice, precum și clasice” (Heywood, 2017, p. 158).

Friederich Froebel este primul pedagog care enunță o teorie sistematică a educației copilului de vîrstă preșcolară și cel care dă denumirea de *Kindergarten* (grădina de copii) primei instituții pentru educația copiilor mici. „La copil, tendința înăscută spre activitate se manifestă sub formă de joc. În concepția lui Froebel, jocul nu constituie numai un exercițiu pentru întărirea fizică a copilului, ci și pentru dezvoltarea lui psihică” (Stanciu, 1977, pp. 256 – 257).

În anul 1862, J.-J. Rousseau publică revoluționara lucrare *Emil sau despre educație în care „accentuează importanța copilăriei în dezvoltarea umană, considerând că jocul ține de natura umană, putând fi un mijloc de educație extrem de eficient”* (Bonchiș, 2014, p. 24).

În jurul anului 1900 apar reacții vehemente față de rigorismul educației tradiționale. Una dintre pledoariile efervescente, deși într-o formă literară, a fost cea a scriitoarei suedeze Ellen Key în lucrarea *Secolul copilului. Majestatea sa copilul*. Aceasta se cuvine să aibă deplină libertate de manifestare în orice activitate pe care o desfășoară, având astfel posibilitatea să ia contact direct cu viața și realitatea.

Édouard Claparède, reprezentant al curentului *Educația Nouă*, conturat în primul deceniu al secolului al XX-lea, dar cu „un puternic impact în pedagogia celei de-a doua jumătăți” (Albulescu, 2008, p. 140) a acestui secol, a construit o teorie psihologică cu privire la educația funcțională, bazată, pe de o parte, pe trebuință, percepță ca motiv al conduitei noastre, iar pe de altă parte, pe joc. În concepția autorului, principala trebuință a copilului este jocul, văzut ca mobil al acțiunii în școală, dar și în viață. Astfel că, „oricare ar fi lucrarea pe care voiți să o îndeplinească copilul, dacă ați găsit mijlocul de a-i o prezenta astfel încât el să primească ca un joc, ea va fi capabilă să elibereze în favoarea sa comorile de energie ale copilului” (Claparède, 1973, p. 131).

Saracho și Spodek (1998, apud. Santer, Griffiths, Goodall, 2007, pp. 4 – 5) descriu două abordări pentru analiza jocului în secolele al XIX-lea și al XX-lea, una clasică și alta modernă. În teoriile clasice, preocuparea era explicarea motivului pentru care jocul există, iar explicațiile au inclus: teoria relaxării, în care indivizii reîncarcă energia pe care o epuizează în muncă – prin urmare, jocul este relaxare și o sursă de energie, înainte de a începe din nou activitatea; teoria surplusului de energie, care, spre deosebire de teoria relaxării, a privit jocul ca mijloc de eliminare a excesului de energie, astfel încât jocul a fost considerat un comportament instinctiv, fără un scop imediat; teoria recapitulării, potrivit căreia indivizii parcurg dezvoltarea personală, în paralel cu experiențele rasei umane, jocul fiind o modalitate instinctivă de pregătire a copiilor pentru viață adultă.

Spre deosebire de teoriile clasice, perspectivele dinamice moderne încearcă să explice conținutul jocului. Teoreticienii care au adoptat aceste perspective sunt Freud, Piaget și Vygotski.

Din perspectiva psihodinamică (Freud, Erikson și Isaacs), copiii comunică și elimină anxietățile și temerile lor dacă sunt aduși la un nivel de conștiință care poate fi, apoi, articulat prin joc. Din această perspectivă, limbajul copiilor în joc este privit ca paralel cu limbajul folosit de adulți în psihanaliză.

Piaget a fost interesat de gândirea copiilor și de modul în care aceștia s-au dezvoltat. El afirmă că ei își construiesc cunoștințele printr-un angajament activ cu mediul.

Aceasta este perioada istorică favorabilă dezvoltării, demersurilor teoretice, dar și experimentale focalizate pe joc, este momentul în care acesta constituie