

# ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Σύγχρονες ερευνητικές  
και διδακτικές προσεγγίσεις

ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:  
ΣΟΦΙΑ ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ:  
ΑΣΠΑ ΓΟΛΕΜΗ

τυπωθήτω  
ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ  
ΑΘΗΝΑ 2001

παιχνιδιού, και να επιτρέπει την ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων, οι οποίες υποβοηθούν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών.

### Βιβλιογραφία

- BENNETT, N., WOOD, L. και ROGERS, S. (1995), «Theory into practice?: Teacher thought and action in early years classrooms», Ανακοίνωση: 5th European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Paris, September.
- BRUNER, J. S. (1972), «Nature and uses of immaturity», *American Psychologist*, 27: 687-708.
- CORSARO, W. A. και EDER, D. (1990), «Children's peer cultures», *Annual Review of Sociology*, 16: 197-220.
- DENZIN, N. K. (1977), *Childhood Socialisation: Studies in the Development of Language, Social Behaviour and Identity*, USA: Jossey-Bass Pn.
- HARTUP, W. W. (1994), «Close relationship, collaboration and cognitive development», Ανακοίνωση: The International Conference on Group and Interactive Learning, University of Strathclyde, Glasgow, September.
- JAMES, A. (1993), «'Let's all play nicely': The significance of motifs of separation and transformation in children's play», *Ethnographica*, 9: 161-170.
- RUBIN, K. H. (1980), «Fantasy play: its role in the development of social skills and social cognition», στο RUBIN, K. H. (επιμ.), *Children's Play*, San Francisco: Jossey-Bass.
- SUTTON-SMITH, B. (1979), *Play and Learning*, New York: Gardner.
- VYGOTSKY, L. S. (1976), «Play and its role in the mental development of the child», στο J. S. BRUNER, H. JOLLY και K. SYLVA (επιμ.), *Play: Its Role in Development and Evolution*, New York: Basic Books.
- WOOD, L., BENNETT, N. και ROGERS, S. (1995), «Reception teachers' theories of play», Ανακοίνωση: 5th European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Paris, September.

## Αυθόρμητο παιχνίδι στις «γωνιές» του νηπιαγωγείου. Διαπραγμάτευση και κατασκευή

**Τ**Ο ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ των ερευνητών να κατανοήσουν την παιδική ηλικία μελετώντας το παιχνίδι στο χώρο του νηπιαγωγείου (αλλά και σε άλλους χώρους) συνδέεται με την αντίληψη ότι το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο δεν θεωρείται, απλώς, παιδαγωγικά και ψυχολογικά αναγκαίο για το παιδί-νήπιο αλλά αποτελεί βασικό στοιχείο ορισμού του νηπίου ως παιδαγωγικού υποκειμένου και σημαντικό κριτήριο της αξιολόγησής του<sup>1</sup>. Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο *παίζουν*, και *πρέπει να παίζουν* για να αναπτυχθούν, να κοινωνικοποιηθούν, να μάθουν, να δημιουργήσουν σχέσεις μεταξύ τους κ.λπ. Στην καθημερινή σχολική πρακτική, τα παιδιά οφείλουν να *παίζουν καλά* με (και για) τους φίλους τους, στο πλαίσιο των παιχνιδιών που οργανώνουν τα ίδια,

1. Τα βασικά χαρακτηριστικά που ορίζουν την πρώιμη παιδική ηλικία είναι ο *αυθορμητισμός* και το *παιχνίδι στη μάθηση* και στην *ανάπτυξη* (Chaboretton και Prevet 1997/1975). Το νηπιαγωγείο αποτελεί το χώρο όπου ο ορισμός για την παιδική ηλικία παρώνεται, ενισχύεται και ελέγχεται μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες φροντίδας, απαγόρευσης και μάθησης. Στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά ορίζονται ως *νήπια* και στη βάση αυτή συγκροτούνται ως συγκεκριμένα παιδαγωγικά υποκειμένα.

και να παίζον κακά για τις νηπιαγωγούς, στο πλαίσιο των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου.

Η ανάδυσση της παιδαγωγικής του νηπιαγωγείου δεν αποτελεί ζήτημα του παρόντος κειμένου. Σχηματικά μόνο μπορούμε να πούμε ότι η αντίληψη για την αυθόρμητη μάθηση μέσω του παιγνιδιού και για την άσκηση μορφών ελέγχου που βασίζονται σε έξιμισες και μη καταναγκαστικές μεθόδους χειραγώγησης αποτελεί κεντρικό πυρήνα της παιδαγωγικής του νηπιαγωγείου<sup>2</sup>. Στη βάση της κυρίαρχης αυτής παιδαγωγικής οργανώθηκε και το εδαφικό νηπιαγωγείο. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια η έμφαση στην αυθόρμητη μάθηση μέσω του παιγνιδιού είναι εμφανής τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στην οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου και του χρόνου του ημερήσιου προγράμματος<sup>3</sup>. Το παιγνίδι στις «γωνιές» αποτελεί συστατικό στοιχείο αυτής της παιδαγωγικής αντίληψης.

Η οργάνωση του νηπιαγωγείου σε «γωνιές» στοχεύει στην εξυπηρέτηση των αναγκών του νηπίου για παιγνίδι και μάθηση μέσω του παιγνιδιού. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ΠΔ 476/1980), «ο χώρος του Νηπιαγωγείου πρέ-

2. Προόκειται για μια *αόρατη παιδαγωγική (invisible pedagogy)* η οποία χαρακτηρίζεται από *ισχνή ταξινόμηση (classification)* και *περιγράψιμη (framing)*: η ταξινόμηση προσδιορίζει την κοινωνική διάκριση μεταξύ «μονάδων» -π.χ., γνωστικών αντικειμένων, εκπαιδευτικών περιεχομένων, ατόμων και κοινωνικών ομάδων- και τον τύπο των σχέσεων μεταξύ τους. Ο όρος *περιγραφή* προσδιορίζει τι είναι αποδεκτό και τι δεν είναι αποδεκτό στο πλαίσιο της επικουρικής (κατάλληλα και ακατάλληλα γνωστικά και επικοινωνιακά περιεχόμενα) και τον τρόπο με τον οποίο τα κατάλληλα περιεχόμενα συνδυάζονται, διατάσσονται και μεραχολούνται. Βλ. Bemstein (1989), εισαγωγή Ι. Σολομών.

3. Στο νηπιαγωγείο η μελέτη και ο κοινωνικός έλεγχος είναι υπόδητος ενώ ο χώρος και ο χρόνος χαρακτηρίζονται από ισχνή ταξινόμηση και τα παιδιά έχουν περισσότερες δυνατότητες διαχείρισης του χρόνου, του χώρου και του αναλυτικού προγράμματος (Bemstein 1977).

3. Στο *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο* (ΟΕΑΒ, 1990) αναφέρεται ότι «Το παιδί ζει και αναπτύσσεται μέσα από το παιγνίδι, το οποίο αποτελεί ένα είδος "προνομίου" μάθησης» (σ. 12).

[ 176 ]

πει να διαμορφώνεται σε "γωνιές" έτσι ώστε η όλη οργάνωση του να ανταποκρίνεται στις πνευματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των νηπίων και να διευκολύνει την ατομική και ομαδική εργασία» (Αρθρο 3, *Περί Οργάνωσης της ζωής*).

Στη βάση της ίδιας φιλοσοφίας, το νέο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ΠΔ 486/1989) υποβάλλει την ανάγκη οργάνωσης του χώρου της αίθουσας σε «γωνιές» που εννοούν την ατομική και ομαδική δραστηριότητα και υποβοηθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου<sup>4</sup>. Σύμφωνα με το *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*, η οργάνωση του χώρου σε «γωνιές» συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, μέσω από την κατανόηση των κανόνων για συνεργασία, και στη νοητική ανάπτυξη, μέσα από την απόκτηση γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων, αφού το υλικό με το οποίο εξοπλίζονται οι «γωνιές» πρέπει «να υποβοηθεί το σχηματισμό εννοιών, να πλαταίνει τους ορίζοντες, να ενθαρρύνει την αυτοέκφραση, να αναπτύσσει τον οπτικοακουστικό συντονισμό, να θέτει προβλήματα στο παιδί και να το προκαλεί να σκέπτεται και να ενεργήσει τη νοημοσύνη του»<sup>5</sup>.

Αν και στα παραπάνω αποσπάσματα ο ρόλος του παιγνιδιού, ως μέσου μάθησης και κοινωνικοποίησης, δεν διατυπώνεται η-τά αλλά καθίσταται εύοχημα από τα προτεινόμενα παιδαγωγικά σενάρια για *ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου*, οι προτεινόμενες «γωνιές» αποτελούν κυρίως χώρους παιγνιδιών (παιδαγωγικών, παιγνιδιών γόλων, θεατρικών παιγνιδιών κ.λπ.)<sup>6</sup>. Στο πλαίσιο αυ-

4. Οι παρτιομαές στο κείμενο αναφέρονται στο *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*, σ. 308. Το βιβλίο αυτό γράφτηκε στη βάση του αναλυτικού προγράμματος (ΠΔ 486/1989) και αποτελεί συμπλήρωμα και επέκτασή του. Επίσης, αποτελεί το βασικό εργαλείο/εργαλείο για τη νηπιαγωγό στην οργάνωση του καθημερινού προγράμματος στο νηπιαγωγείο.

5. Ο.π., σ. 309.

6. Βασικές «γωνιές» που προτείνονται στο *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο* είναι η *καλλιτεχνική γωνιά*, η *γωνιά του οικοδομικού υλικού*, η *γωνιά του κουναλόσπυτου*, της *βιβλιοθήκης*, του *κουναλόσπυτου*, των *επιστημών*

[ 177 ]

τό προτείνεται υποόρθητα η άποψη ότι η ανάπτυξη και η κοινωνικοποίηση των παιδιών πραγματοποιούνται μέσα από το παιχνίδι, και έτσι παγιώνεται το μοντέλο: *Παιδί-νήπιο = παιχνίδι = μάθηση = ανάπτυξη*.

Οι «γυνές» αποτελούν αρχικά υλικούς τόπους που οργανώνουν το χώρο του νηπιαγωγείου, το χρόνο του ημερήσιου προγράμματος, καθώς και τις δραστηριότητες των παιδιών· κυρίως, όμως, οι «γυνές» αποτελούν *διαδικασίες αγωγής και διδακτικής μεθοδολογίας*. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνονται συγκεκριμένα παιδαγωγικά σενάρια με σκοπό την κοινωνικοποίηση και τη γνώση/μάθηση μέσω του παιχνιδιού και ορίζεται το παιδαγωγικό υποκείμενο ως *το νήπιο που παίζει και οφείλει να παίξει καλά για να δικαιώσει τον ορισμό του*.

Στην καθημερινή σχολική πρακτική τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί, ως δρώντα υποκείμενα, οικοδομούν τις δικές τους προσεγγίσεις του χώρου και του χρόνου οργάνωσης του νηπιαγωγείου, αναπτύσσοντας υποκειμενικά συστήματα χώρου, δυναμικά και μεταβλητά (Τεγμανός 1993). Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί διαχειρίζονται το χώρο και το χρόνο οργάνωσης του νηπιαγωγείου και του ημερήσιου προγράμματος, και διαπραγματεύονται τα παιδαγωγικά σενάρια και τον ορισμό του παιδαγωγικού υποκειμένου.

**Παρακάτω θα επιχειρηθούμε στην ανάλυση των στρατηγικών**

και των εξερευνησεων, του Ξυλούργου, των μεταμορφώσεων, της μουσικής, του παιδαγωγικού υλικού κ.ά.

Χρησιμοποιώ τον όρο «παιδαγωγικό σενάριο» για να δηλώσω συγκεκριμένες θεωρητικά υποστηρίξιμες παιδαγωγικές απόψεις/κατευθύνσεις που αποτελούν την παιδαγωγική του νηπιαγωγείου και προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και τη σχετική βιβλιογραφία για να υλοποιηθούν στην καθημερινή σχολική πρακτική. Στους τόπους που οργανώνεται ο χώρος και ο χρόνος στο νηπιαγωγείο, στο είδος των γνώσεων που παρέχονται και στα είδη διδακτικής μεθοδολογίας υπογράφουν συγκεκριμένα παιδαγωγικά σενάρια.

[ 178 ]

διαπραγμάτευση<sup>7</sup> των «γυνών» ως υλικών και παιδαγωγικών χώρων από τη σκοπιά των παιδιών, και θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας:

- *Στις στρατηγικές διαπραγμάτευσης και διαχείρισης του χώρου από τα παιδιά, καθώς αυτά μεταμορφώνουν συμβολικά τα όρια και τις χρήσεις των «γυνών» στο πλαίσιο των παιχνιδιών τους.*
- *Στις στρατηγικές διαχείρισης των παιδαγωγικών σεναρίων και του ορισμού του παιδαγωγικού υποκειμένου από τα παιδιά, καθώς αυτά παίζουν τα δικά τους παιχνίδια με σκοπό να γυθίσουν σχέσεις μεταξύ τους και να λύσουν ζητήματα εξουσίας και ταυτότητας.*
- *Στη διαπραγμάτευση της ταυτότητας από τα ίδια τα παιδιά,*

7. Οι στρατηγικές είναι μέθοδοι (Woods 1983), σχέδια δράσης (Γκότοβος 1990), οργανωμένες απαντήσεις (Μακρυνιώτη 1994) των μετεχόντων στα προβλήματα μιας περίπτωσης. Η υιοθέτηση μιας στρατηγικής εκφράζει την προσέγγιση από τη σκοπιά των μετεχόντων να προστατευθούν τα συμπεριλαμβανόμενα και να επηρεασθούν οι στόχοι τους απέναντι στα εμπόδια που τους παρουσιάζονται. Η *διαπραγμάτευση* είναι η κυριότερη μορφή στρατηγικής που χρησιμοποιείται από τους μετεχόντες για να τα «καταφέρουν» στο πλαίσιο των καθημερινών τους αλληλεπιδράσεων. Οι έννοιες *στρατηγική* και *διαπραγμάτευση*, ως θεωρητικά εργαλεία, σφηδίζονται στις αρχές των εθιμνευτικών προσεγγίσεων, όπως της συμβολικής αλληλεπιδράσης. Στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπιδράσης υποστηρίζεται ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι δεδομένη αλλά αποτέλεσμα της ενεργητικής συμμετοχής των δρώντων υποκειμένων. Τα υποκείμενα, στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων τους, ορίζουν τις προτιμήσεις, εμμενούν τους ρόλους και ανασυντάσσουν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από συγκεκριμένες μορφές δράσης και αντίδρασης που υιοθετούν. Στο πλαίσιο της αλληλεπιδράσης, τα υποκείμενα κατάληγουν να διαμορφώνουν κοινές αντιλήψεις και εμμενές. Αυτή η συγχώνευση είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας διαπραγμάτευσης του νοήματος. Για τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπιδράσης, βλ. ενδεικτικά Blumer (1969) και Πετρεζίδου (1996). Στη βάση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπιδράσης, η καθημερινή σχολική πραγματικότητα κατανοείται ως αποτέλεσμα στρατηγικών διαπραγμάτευσης μεταξύ των μετεχόντων. Βλ. ενδεικτικά Woods (1983), Γκότοβος (1990) και Μακρυνιώτη (1994).

[ 179 ]

*καθώς αυτά δρουν ως υποκείμενα της τάξης και ως υποκείμενα του παιγνιδιού, μέσα από μια «ρητορική του γόλου»<sup>8</sup>.*

Στις «γωνιές», εξαιτίας της μικρής τους έκτασης, η κίνηση και η δράση των παιδιών περιορίζεται και οριοθετείται. Οι περιορισμοί που επιβάλλονται στα σώματα των παιδιών συνεισφέρουν στην οικοδόμηση του αυτοσυνέγγου και μιας εσωτερικής πειθαρχίας. Ωστόσο, τα φυσικά και νοητά όρια των «γωνιών» δεν είναι προσδιορισμένα: τότε και πού σταματούν οι ευθείες που προσδιορίζουν τα όρια μιας «γωνιάς»; Το τραπέζι ή η μοκέτα, πιθανά όρια μιας «γωνιάς», εύκολα μετακινούνται. Στο πλαίσιο αυτό, το σώμα των παιδιών γίνεται υπο-κείμενο του αντικειμενικού χώρου και συγχρόνως «εργαλείο» των μεταμορφώσεων του χώρου<sup>9</sup>. Οι περιορισμοί που επιβάλλουν οι «γωνιές» έρχονται σε

8. Στη σύγχρονη κοινωνιολογία η έννοια της ταυτότητας δεν είναι αποκλειστικά αποσπασματική. Χρησιμοποιείται ευρέως αναφορικά με την αίσθηση του εαυτού που έχει κάποιος ή με τα αισθήματα και τις ιδέες που έχει κάποιος για τον εαυτό του ή γίνεται λόγος για την «ταυτότητα του φράου» και για την «ταξική ταυτότητα». Παράδοσιακά ο όρος συνδέεται με τη συμβολική αλληλεπίδραση και κυρίως με τον Mead (1934), στο έργο του οποίου η έννοια της ταυτότητας συνδέεται με την έννοια του εαυτού (self). Η γέννηση και η διαδικασία ανάπτυξης του εαυτού, στον Mead, επιτυγχάνεται μέσα από την ικανότητα των υποκειμένων να εγμηνεύουν και να αναλαμβάνουν το ρόλο του άλλου στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης. Η ταυτότητα, ως αποτέλεσμα των εγμηνευτικών ικανοτήτων των υποκειμένων, δεν είναι δεδομένη, βλ. οκρέτα σε διαδικασία σχηματισμού και ανασχηματισμού στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης. Στο έργο του Goffman (1959 και 1963) η έννοια της ταυτότητας αποκτά έναν περισσότερο κοινωνικό χαρακτήρα ενώ στη συμβολική ανθρωπολογία, π.χ., στο έργο του Mauss (1979), έχει πολιτισμική διάσταση. Στο παρόν κείμενο η έννοια της ταυτότητας κατανοείται ως η «εμπειρία ν' ανήκεις» είτε σ' έναν πολιτισμό είτε σε μια μικρότερη ομάδα, και επιφέρεται στους ανθρώπους να δηλώνουν την ομοιότητα και τη διαφορά τους από τους άλλους ανθρώπους (Cohen 1982).

9. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη θέση του σώματος και τις μετακινήσεις τους «ως σημεία αναφοράς για να προσδιορίσουν μια νοητή "συννοιακή γραμμή" του πεδίου του παιγνιδιού...». Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά διαμορφώνουν τα όρια του χώρου της παιδικής δραστηριότητας (Βλ. Δ. Γεργανός, 1993, σ. 153).

[ 180 ]

αντίθεση με την *ανοχτότητα* του σχήματος. Τα χαρακτηριστικά του *περιορισμού* και της *ανοχτότητας* των «γωνιών» προσδίδουν στα παιδιά εξουσία και τη δυνατότητα διαπραγματεύσεως σε πολλαπλά επίπεδα.

Τα παιδιά διαπραγματεύονται τα πιθανά όρια των «γωνιών» προεκτείνοντας τους εαυτούς τους και τα σώματά τους και κατάλαμβάνοντας και το χώρο γύρω από τις «γωνιές» ενώ συγχρόνως εμπλέκονται στο παιχνίδι που πραγματοποιείται σε μια «γωνιά». Ως συνέπεια των προεκτάσεων αυτών, τα παιδιά εντάσσονται στη «γωνιά» όπου εξελίσσεται το παιχνίδι, γειτονικούς χώρους και «γωνιές», στους οποίους κατόπιν αποδίδονται και-νοήσιμες σημασίες. Στο πλαίσιο αυτό, το κουνιλοθέατρο μετασχηματίζεται σε κρεβατοκάμαρα του διτλανού κουνιλοδόπτου ή σε ιατρείο, ενώ η διτλανή μοκέτα μετασχηματίζεται σε ποτάμι ή κήπο του σπιτιού.

**ΒΑΣΙΛΗΣ:** *Το μικρό [η Δάφνη] πάει στο ποτάμι. Θα πνυεί, θα πνυεί!*

**ΧΑΡΑ:** *Το μικρό! Θα πνυεί!*

**ΜΑΡΙΑ:** *Το παιδί, το παιδί θα πνυεί!*

**ΔΑΦΝΗ:** (φρανερά εννευρισμένη) *Έλα μαμά, αφήστε με!*

**ΧΑΡΑ:** *Έλα εδώ, έλα εδώ! Έλα παιδί!*

**ΔΑΦΝΗ:** *Άντε μαμά, αφήστε με!*

**ΧΑΡΑ:** *Δεν είναι εδώ μαμά το ποτάμι! Στον κήπο είναι το παιδί!*

**ΣΟΦΙΑ:** *Αφήστε το παιδί στον κήπο!<sup>10</sup>*

10. Τα εμπειρικά δεδομένα προέχονται από επιτόπια έρευνα που πραγματοποιήσα σε νηπιαγωγείο του Νομού Ρεθύμνης κατά τη διάρκεια του έτους 1996-97, στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής με θέμα: *Διαδικασίες Συμπερίληψης της Παιδικής Ηλικίας και της Παιδικής Ταυτότητας στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο*. Τα περισότερα παρουσιάζονται, στο κείμενό μας, προέχονται από τη «γωνιά» του κουνιλοδόπτου και οριζμένα από τη «γωνιά» του οικοδομικού υλικού. Οι δύο αυτές «γωνιές» είναι οι περισσότερο δημοφιλείς για τα παιδιά και συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο αριθμό κωδικιών και αγοριών αντίστοιχα. Επιπλέον στις «γωνιές» αυτές το παιχνίδι των διαπραγματεύσεων για τη συγκρότη-

[ 181 ]

Για χάρη του παιγνιδιού, ο χώρος υφίσταται συμβολικές μεταμορφώσεις, οι οποίες εντάσσονται λειτουργικά στο σενάριο του παιγνιδιού, και οι οποίες εξυπηρετούν και λύνουν ζητήματα σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά. Στο πλαίσιο αυτό οι αντικείμεν- κολ υλικοί και παιδαγωγικοί χώροι των «γωνιών» μετατρέπονται σε «χώρους της προσωπικής εμπειρίας» του παιδιού, σε «προσωπικούς τόπους»<sup>11</sup>. Ωστόσο δεν έχουν όλα τα παιδιά την ίδια δυνατότητα να καθιερώσουν επιτυχείς συμβολικές μεταμορφώ- σεις. Τα παιδιά που απολαμβάνουν σημειωτικό γόητρο στην *κοιλτούρα των συνομηλίκων* (*peer culture*) επιτυγχάνουν συμβο- λικές μεταμορφώσεις αποδεκτές από τους άλλους.<sup>12</sup> Στο παθα- πύνο περιστατικό, ο Βασίλης, ο οποίος βιώνει μια αμφιλεγόμενη κοινωνική ταυτότητα στην κοιλτούρα των συνομηλίκων, αν και καταφέρει να κάνει, κατ' αρχήν, αποδεκτή μια συμβολική με- ταμόρφωση του χώρου, αποτυγχάνει στη συνέχεια να γυθμίσει την ένταση που προκάλειται στις σχέσεις των παιδιών εξαιτίας της συγκεκριμένης μεταμόρφωσης. Αντίθετα, η Χαρά, η οποία βιώνει μια αποδεκτή από τα άλλα παιδιά κοινωνική ταυτότητα, καταφέρει να γυθμίσει την ένταση, προτείνοντας μια καινούρια συμβολική μεταμόρφωση του χώρου, για χάρη του παιγνιδιού και των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά.<sup>13</sup>

της ταυτότητας και για τη γύθμιση των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά είναι εμφανές και προφανές το ιδιαιτέρως ενδιαφέρον.

11. «Ο τόπος δίδει στον υλικό χώρο νέα μορφή, νέα ταυτότητα [στοργεία που είναι] επικεντρωμένα στο παιδί και στο ίδιο το σώμα του παιδιού, και που με- ταλλάσσονται συνεχώς, ακολουθώντας την εξέλιξη της δραστηριότητας» (Τεγ- μανός 1993, σ. 156).

12. Με τον όρο *peer* αναφερόμαστε σε μια ομάδα παιδιών (*συμφορώτα- ρία συνομηλίκων*) που ξοδεύουν χρόνο μαζί και σε καθημερινή βάση. Ως *κοιλ- τούρα συνομηλίκων* (*peer culture*) ορίζεται ένα σταθερό συνολο δραστηριοτή- των η συνθήθειαν (*routine*), αξιών και ενδιαφερόντων που τα παιδιά παρτάγουν και μοιράζονται καθώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Corsaro 1997).

13. Με τον όρο «κοινωνική ταυτότητα» αναφερόμαστε «στους τούτους με τους οποίους άτομα και ομάδες διακρίνονται, στο πλαίσιο των κοινωνικών τους σχέσεων, από άλλα άτομα και ομάδες. Είναι η συστηματική εδραίωση και ση-

[ 182 ]

Οι «γωνίες», σνηθώς, αποτελούν μικροοργαφίες του κόσμου των ενηλίκων (σπιτάκι, μαγαζάκι, ιατρείο, ξυλουργείο κ.λπ.): με- ταφέρουν, στο χώρο του νηπιαγωγείου, ένα μέγος του κόσμου των ενηλίκων αποστασιατικά, κατακεραματισμένο σε «γωνίες», για χάρη της οργάνωσης του παιδαγωγικού χώρου και της δια- δικασίας αγωγής (διδασκαλία, κοινωνικοποίηση). Η λογική της οργάνωσης του χώρου σε «γωνίες» θρυμματίζει την ολόπητα- νότητα της κοινωνικής ζωής και την ενότητα της σχολικής ζωής. Η *αποστασιατικότητα*, ως χαρακτηριστικό της οργάνωσης του χώρου σε «γωνίες», συνδέεται και με το γεγονός ότι στη «γωνία» μια μικρή μόνο ομάδα παιδιών μπορεί να δράσει. Στις «γωνίες» διασπτάται η ολόπητα/ενότητα της τάξης. Τα παιδιά δρουν σε μι- κρές ομάδες οι οποίες δημιουργούνται με κριτήγρια που ορίζο- νται από τα ίδια τα παιδιά που μετέχουν και όχι από την νηπια- γωγό ή το σύνολο της τάξης.

Στο νηπιαγωγείο, αν και υπάρχουν γρητά διατυπωμένοι κανό- νες για τον αριθμό των παιδιών που πρέπει να παίζονται μαζί σε μια «γωνία», τα παιδιά στις καθημερινές τους δραστηριότητες διαπραγματεύονται τους κανόνες αυτούς: οι φίλοι «χωράνε» πα- ντού και πάντα ενώ οι άλλοι δεν «χωράνε» σχεδόν ποτέ. Οι «γω- νίες» γίνονται έτσι ο χώρος όπου τα παιδιά ασκούν μορφές ε- ξουσίας: ελέγγουν ποιος θα παίξει και ποιος δεν θα παίξει.

(Στη γωνιά του κουνιλοσπιτου.)

ΣΠΕΝΑΑ: Δεν με θέλουν να παίζω!

ΜΕΝΗ: Γιατί δεν τη θέλτε τη Σπέλια;

ΔΕΣΠΟΙΝΑ: Δεν χωράμε άλλοι εδώ! [...] Δεν την έχουμε φίλη.

μαιοδοότητα ανάμεσα σε άτομα, ανάμεσα σε ομάδες και ανάμεσα σε άτομα και ομάδες, σχέσεων ομοιότητας και διαφορής. Η ομοιότητα και η διαφορά είναι οι δυναμικές αχές της ταυτότητας, η καρδιά της κοινωνικής ζωής... Κοινωνική ταυτότητα είναι η κατανόηση μιας για το ποιο είμαστε εμείς και ποιο είναι οι άλλοι άνθρωποι και, αμοιβαία, η κατανόηση των άλλων ανθρώπων για τους ε- αυτούς μας και τους άλλους... [Η κοινωνική ταυτότητα] είναι προϊόν συμφωνιών και διαφορών και ως εκ τούτου είναι διαπραγματεύσιμη» (Jenkins 1996, σσ. 4-5).

[ 183 ]

ΑΡΧΟΝΤΟΥΑ: Δεν την έχουμε φίλη. Στο διάλειμμα θα την κωνη-  
γήσουμε!

(Λίγο αργότερα η Στέλλα πηγαίνει πάλι.)  
ΔΕΣΠΙΟΝΑ: Έλα μαζί να την παίξουμε κι αυτή.

ΣΤΕΛΛΑ: Θέλω μερικά παιχνιδάκια.

(Η Δέσποινα και η Στέλλα παίρνουν μερικές κωνηδες από τη γωνιά και πηγαίνουν στο κουκλοθέατρο να παίξουν οι δυο τους.)

Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο ενδιαφέρονται (1) να κάνουν πρόγραμμα μαζί, «ν' αφήκουν», να είναι φίλοι και να έχουν φίλους, να «προστατεύουν» το παιχνίδι που μοιράζονται και τις φιλίες που σχηματίζουν και (2) να πετύχουν αυτονομία από τους κανόνες και την εξουσία των υπευθύνων για τη φροντίδα τους ενηλίκων και να κερδίσουν τον έλεγχο της ζωής τους (Cossaro 1997). Στις «γωνίες» αναδεικνύεται με σαφήνεια ότι τα βασικά ενδιαφέροντα των παιδιών (στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις) είναι η κοινωνική συμμετοχή και η διαπραγμάτευση της εξουσίας που οι ενήλικες ασκούν πάνω τους.

Τα παιδιά, καθώς παίζουν, ενδιαφέρονται να συγκατοήσουν τους δικούς τους κανόνες στη ρύθμιση των σχέσεων μεταξύ τους, ανεξάρτητα από τους κανόνες που τίθενται από τους ενήλικες. Στο πλαίσιο αυτό, εγκαθιδρύουν κριτήρια συμμετοχής και αποκλεισμού, κριτήρια του «αφήκειν» στις ομάδες που σχηματίζουν και στο παιχνίδι που μοιράζονται. Τα κριτήρια αυτά, αν και στο πλαίσιο της δράσης είναι διαπραγματεύσιμα, καθώς εμψυχώνονται από τους μετέχοντες στο πλαίσιο των περιστάσεων, συνδέονται κυρίως με την κατηγορία του φύλου και τη διαπραγμάτευση της φίλιας.

(Στη γωνιά του κουκλοθεάτρου παίζουν η Σπυριδούλα, η Σοφία και ο Βασίλης.)

ΣΠΥΡΙΔΟΥΑ: Εμείς, λέει, θα είμαστε κομμωτήριες, δασκάλες και μαμάδες.

[ 184 ]

ΒΑΣΙΛΗΣ: Εγώ θα πάω στη δουλειά.

ΣΠΥΡΙΔΟΥΑ: Εσύ θα είσαι ο μαγαζάς και θα έρθω να μου δώσεις μια κατσαρόλα.

(Η Δάφνη πλησιάζει να παίξει αλλά η Σοφία τη διώχνει. Ο Βασίλης επιστρέφει στη γωνιά του κουκλοθεάτρου και διώχνει με τη σειρά του τη Δάφνη. Δημιουργείται μια φασαρία και παρεμβαίνει η νηπιαγωγός.)

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Γιατί κάνετε φασαρία;

ΣΟΦΙΑ: Δεν θέλουμε άνδρες. Εμείς παίζουμε τις κομμωτήριες.

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Μα υπάρχουν και άνδρες κομμωτές.

ΣΟΦΙΑ: (στον Βασίλη) Άντε τώρα στη δουλειά σου. Δεν γίνεις ακόμα.

Η παρεμβάση της νηπιαγωγού, στο παραπάνω περιστατικό, είναι συμβατή με το αίτημα που εκφράζεται στην παιδαγωγική του νηπιαγωγείου για συμμετοχή και συνεργασία των παιδιών στα παιχνίδια στις «γωνίες», για ομαλότητα στις σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και εύρυθμη λειτουργία της καθημερινής σχολικής πρακτικής. Η Σοφία, στην παρατήρηση της νηπιαγωγού («Μα υπάρχουν και άνδρες κομμωτές»), ανωγκάζεται να εντάξει τον Βασίλη, ως άντρα, στο παιχνίδι βρίσκει, όμως, μια άλλη στρατηγική για να τον εξαιρέσει από το παιχνίδι των κομμωτών: ανακαλώντας ένα κοινωνικό στερεότυπο, διώχνει τον Βασίλη στέλνοντας τον στη δουλειά.

(Ο Δευτέρης και η Σοφία παίζουν μαζί. Ο Δευτέρης μαγειρεύει μπουζόνιας και η Σοφία πατάτες. Η Βασίλινά πλησιάζει να παίξει μαζί τους.)

ΣΟΦΙΑ: (στη Βασίλινά) Φύγε από δω, πήγαινε να καθίσεις στο καρεκλάκι. Θα σου φέρονται να φας. (Η Βασίλινά δεν αποδέχεται το γόλο. Παίρνει την κατσαρόλα και αρχίζει να μαγειρεύει.)

Ο έλεγχος στις γωνίες πραγματοποιείται από εκείνα τα παι-

[ 185 ]

διά που διαχειρίζονται μια αναβαθμισμένη κοινωνική ταυτότητα στη σχολική τάξη και στην κοιλότητα των συνομηλίκων εις βάρος των παιδιών που βιώνουν μια υποβαθμισμένη κοινωνική ταυτότητα. Η Βασίλινα δεν αφήνει, δεν έχει φίλες και δεν είναι φίλη άλλων παιδιών ωστόσο, δεν αποκλείεται εντελώς από το παιχνίδι. Τα παιδιά, καθώς είναι αναγκασιμεία από τους κανονισμούς του ηθικολογικού να εφαρμόζουν το παιδαγωγικό σεναριο για συμμετοχή και συνεργασία όλων των παιδιών στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις, το διαπραγματεύονται, εντάσσοντας συχνά στο παιχνίδι ορισμένα παιδιά υπό όρους.

ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ: *Εγώ θα είμαι το μωρό, εσύ η μαμά κι εσύ ο μπαμπάς.*

ΣΟΦΙΑ: *Εντάξει.*

ΒΑΣΙΛΙΝΑ: *Εγώ τι θα είμαι;*

ΣΟΦΙΑ: *Εσύ θα φύγεις!*

ΔΕΥΤΕΡΗΣ: *Εσύ θα είσαι μια ξένη που θα σε κερνάμε.*

(Η Βασίλινα συνεχίζει να παίζει στον ίδιο χώρο μαγειρεύοντας.)

Με το ίδιο σκεπτικό, τα παιδιά, ορίζοντας τη Βασίλινα ως ξένη, δεν την εντάσσουν στο παιχνίδι της ομάδας στη «γωνιά», αλλά ωστόσο δεν την αποκλείουν και εντελώς από αυτό. Η Βασίλινα, που αγνείται συστηματικά τους ορισμούς και τους ρόλους που της αποδίδουν τα άλλα παιδιά, διαπραγματεύεται τη συμμετοχή της στο παιχνίδι μέσα από ενσώματες (embodied) πρακτικές.

Οι «γωνίες» δεν συνιστούν υλικές αναπαραστάσεις ήδη συγχροτημένων ομάδων αλλά τον τρόπο όπου οι ομάδες συγχροτούν ενεργά τους εαυτούς τους. Στις «γωνίες», η συγγρότηση, η διαπραγματευση και η ανακατασκευή της ομάδας παίρνουν τα χαρακτηριστικά μιας οντολογικής ταυτότητας, ενός *Εμείς που διαμορφώνεται από τους Άλλους*. Στο ίδιο πλαίσιο ορίζονται οι φίλοι και οι φίλες μέσα από συνεχείς στρατηγικές διαπραγματεύσεων και διαδικασίες ανα-κατασκευής.

[ 186 ]

(Ο Δευτέρης και ο Γιώργης παίζουν στη γωνιά του οικοδομικού υλικού, όπου φτιάχνει ο καθένας το κάστρο του. Έρχεται ο Πάννης και παίζει μαζί με τον Δευτέρη.)

ΠΑΝΝΗΣ: *Αυτός [ο Γιώργης] φτιάχνει ένα ανοιχτό κάστρο ενώ εμείς έχουμε ένα κλειστό.*

(Σε λίγο έρχεται ο Ιωσήφ.)

ΙΩΣΗΦ: *Νομίζω ότι θα φτιάξω ένα δικό μου κάστρο.*

ΠΑΝΝΗΣ: *Να παίξουμε μαζί;*

ΙΩΣΗΦ: *Ναι, εσύ, Δευτέρη, θα μείνεις μόνος σου.*

(Στο ίδιο παιχνίδι λίγο αργότερα.)

ΠΑΝΝΗΣ: (στον Μανώλη) *Δεν σ' έχω φίλο. Εσένα (στον Ιωσήφ) σ' έχω!*

ΜΑΝΟΛΗΣ: *Γιατί δεν μ' έχεις φίλο; Θα σου δώσω ό,τι θέλεις!*

ΠΑΝΝΗΣ: *Δευτέρη, τον έχεις τον Μανώλη φίλο;*

ΔΕΥΤΕΡΗΣ: *Όχι!*

ΠΑΝΝΗΣ: *Ιωσήφ, τον έχεις τον Μανώλη φίλο;*

ΙΩΣΗΦ: *Όχι, μόνο όταν παίζω τον έχω φίλο.*

Στο παραπάνω περιστατικό είναι εμφανής η διαπραγματευση και η ανακατασκευή της ομάδας και της φιλίας. Ο Γιάνης, στο πλαίσιο του αιτήματος «ν' αφήσει» που διατυπώνεται στο ηθικολογείο, αναζητά κριτήρια ομαδοποίησης των παιδιών στο είδος του παιχνιδιού που παίζουν τα τρία παιδιά (*κλειστά και ανοιχτά κάστρα*)<sup>14</sup>. Η εκφορά αυτού, σε κάποιο παιδί που δεν κατονομάζεται ηητά, ουσιαστικά αποκλεισμού, καθώς το μη κατονομαζόμενο παιδί κατηγοριοποιείται ως *μη δικός μας, ως άγνωστος ή ξένος*. Επίσης, το ποιος έχει φίλο, ποιον και τότε, στο παραπάνω περιστατικό, είναι μια διαπραγματεύσιμη διαδικασία. Οι

14. Για τη συγγρότηση κριτηρίων που αφορούν προσοχήν τα παιδιά και τα οποία ανακατασκευάζονται συνεχώς, σύμφωνα με το αναπαιστωμένο ενδιαφέρον των παιδιών για το παιχνίδι με τους φίλους, βλ. επίσης Αννητρίδου (1997α).

[ 187 ]



επιμηκύνει των μετεχόντων παικιδιών και οι στρατηγικές διαπραγμάτευσης της φύλας που ακολουθούν αποβλέπουν στην «εξυτηρέση» προσωπικών τους επιδιώξεων και στην «εξυτηρέση» του βασικού αιτήματος της κοιλότητας των συνομηλικών «ν' ανήκεις», «να έχεις φίλους και να είσαι φίλος» (Corsaro 1997 και James 1993a).

Στην παιδαγωγική του νηπιαγωγείου, με τις «γωνιές», επιδιώκεται η κοινωνικοποίηση του παιδιού και η μελλοντική ένταξή του στον κόσμο των ενηλίκων. Όμως, στην καθημερινή σχολική πρακτική τα παιδιά διαπραγματεύονται τις μεταφορικές σημειώσεις των «γωνιών»: τα παιδιά «παίζουν» μεταφορικά και κυριολεκτικά τον κόσμο των ενηλίκων, και τον διαπραγματεύονται, καθώς το ζητούμενο γι' αυτά είναι οι καθημερινές τους σχέσεις (Walkerline 1985 και James 1993b). Στο πλαίσιο αυτό τα παιδιά αποβλέπουν:

- στη γύθμιση των σχέσεων μεταξύ τους, εγκαθιδρύοντας κριτήρια συμμετοχής και αποκλεισμού·
- στην ανάδειξη της ταυτότητάς τους, μέσω μιας *επιτακτικής του ρόλου, ενός λόγου για το ποιος είμαι και τι κάνω στο παιχνίδι, μέσω δηλαδή ενός λόγου περί εαυτού*.

Τα παιδιά ενώ παίζουν διαπραγματεύονται τις θέσεις τους (*positions*) στο παιχνίδι, ορίζοντας τους εαυτούς τους ως κάτι άλλο από αυτό που είναι (ως μητέρα, πατέρα ή παιδί), δηλαδή σχηματίζουν ένα λόγο για το ποιοι θα είναι και τι θα κάνουν μέσα στο παιχνίδι.

(Στο κουνιάδοπτο.)

ΒΑΣΙΛΙΝΑ: *Κάθισε, θα σου φτιάξω καφέ.*

ΣΠΥΡΙΔΟΥΝΑ: *Αυτή [η Βασιλίνα] είναι ο νονός!*

ΧΑΡΑ: *Εγώ είμαι η μαμά!*

ΣΠΥΡΙΔΟΥΝΑ: *Εγώ είμαι η μαμά!*

ΧΑΡΑ: *Εγώ είμαι!*

ΣΠΥΡΙΔΟΥΝΑ: *Καλά, και οι δυο είμαστε. Μαρό (στη Δάφνη), πήγανε για ύπνο.*

[188]

(Έρχεται ο Λευτέρης.)

ΛΕΥΤΕΡΗΣ: *Γεια σας!*

ΣΠΥΡΙΔΟΥΝΑ: *Εσύ θα είσαι ο μπαμπάς! Πήγανε στη δουλειά τώ-  
ρα!*

(Ο Λευτέρης πηγαίνει και αμέσως γυρίζει. Ευτυχά η Δάφνη.)

ΔΑΦΝΗ: *Τη φτιάξατε τη μηλόπιτα;*

ΧΑΡΑ: *Σπυριδούλα, εσύ θα είσαι η κακή μαμά κι εγώ η καλή.*

(Η Σπυριδούλα δεν απαντά.)

Στο παραπάνω περιστατικό τρία σημεία παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον: πρώτον, η επιθυμία των δύο κοριτσιών να ορισθούν ως μημάδες – γόλος με ιδιαίτερο κύρος στην παιδική κοιλότητα· δεύτερον, η επαναδιαπραγμάτευση των ορισμών από τη Χαρά, η οποία ορίζει εκ νέου τον εαυτό της ως καλή μημά και έτσι διαφοροποιείται από τη Σπυριδούλα, την οποία ορίζει εκ νέου ως κακή μαμά· τρίτον, ο αποκλεισμός των αγοριών από το παιχνίδι των κοριτσιών μέσα από τη χρήση μιας αποδεκτής απ' όλα τα παιδιά στρατηγικής: η εκφορά, «πήγανε στη δουλειά», αποδίδει σ' ένα αγόρι μια *μελλοντική* ταυτότητα, έναν αποδεκτό γόλο που είναι σύμφωνος με τα κοινωνικά στερεότυπα και συγγράφως αποτρέπει μια στρατηγική αποκλεισμού του από το παιχνίδι, χωρίς ωστόσο να υποβαθμίζει την ταυτότητά του (James 1993a).

.....

(Ευτυχά ο Λευτέρης.)

ΛΕΥΤΕΡΗΣ: *Είναι έτοιμο το φαγητό; Εγώ θα πάω να φρεψώ  
λουλούδια.*

(Έρχεται ο Βασίλης.)

ΒΑΣΙΛΗΣ: *Θα είμαι ο μπαμπάς!*

ΛΕΥΤΕΡΗΣ: *Όχι εγώ θα είμαι ο μπαμπάς!*

ΒΑΣΙΛΗΣ: *Όχι, εγώ είμαι!*

ΛΕΥΤΕΡΗΣ: *Θα είμαστε και οι δυο μπαμπάδες!*

ΧΑΡΑ: *Θα είστε και οι δυο μπαμπάδες.*

[189]

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: *Θα είστε δυο οικογένειες και σας θα είστε μπαμπάδες και φίλοι.*  
 ΒΑΣΙΛΗΣ: *Φίλε, πάμε στη δουλειά.*

Στην κουλτούρα των συνομηλικών οι γόλοι των μπαμπάδων και των μπαμπάδων απολαμβάνουν το μεγαλύτερο κίνητρο. Ο αγώνας των παιδιών να κερδίσουν στο παιχνίδι τους γόλους αυτούς και να ορίσουν τους εαυτούς τους ως μπαμπάδες ή μπαμπάδες αποτρελίζει, συγχρόνως, αγώνα από την πλευρά τους να κερδίσουν γόνιτρο και μια αναβαθμισμένη κοινωνική ταυτότητα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Οι «οριστικές του εαυτού» (Goffman 1994/1959) στο παιχνίδι αντανακλούν σχέσεις των παιδιών στην τάξη, αναβαθμισμένες και υποβαθμισμένες ταυτότητες που βιώνουν τα παιδιά στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους. Τα παιδιά, ορίζοντας τον εαυτό τους στο παιχνίδι, ορίζονται στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας (school culture) και της κουλτούρας των συνομηλικών (διαπραγματεύονται τις θέσεις τους στη τάξη - τις διατηρούν ή τις αναβαθμίζουν) και, παρόλα αυτά, στη βάση των ταυτοτήτων που απολαμβάνουν στη σχολική και στην κουλτούρα των συνομηλικών, ορίζουν και τους εαυτούς τους στο παιχνίδι<sup>15</sup>. Συνεπώς, το παιχνίδι τον ορισμό ταυτοτήτων και ερεσότητας αποτελεί μια συνεχή διαδικασία σχηματισμού σχέσεων ομοιότητας και διαφοράς, που εγκυθιδρύει σχέσεις ελέγχου και εξουσίας ανάμεσα στα παιδιά.

15. Χρησιμοποιούμε τον όρο *σχολική κουλτούρα* για να δηλώσουμε τον καθιερωμένο αγώνα δράσης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις νηπιαγωγούς και στα παιδιά. «Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο αγωνίζονται να συγκροτήσουν την κοινωνική συμμετοχή τους στο λόγο της τάξης, προσορθιόντας να γίνουν καλοί μαθητές και φίλοι: τα παιδιά διαπραγματεύονται με τις νηπιαγωγούς μια "δομή συμμετοχής" (participation structure) διαφορετικών γόλων, δικαιωμάτων, υποχρεώσεων, προθέσεων και δράσεων μέσα στην τάξη. Αυτός ο καθιερωμένος διάλογος δράσης και αλληλεπίδρασης οικοδομεί μια κουλτούρα τάξης» (Fermis κ.ά. 1993, σ. 96).

[ 190 ]

Τα παιδιά που επιτυγχάνουν τους καλύτερους (υπό την έννοια των περισσότερων αποδεκτών) ορισμούς στην κουλτούρα των συνομηλικών και ελέγχουν τους τρόπους ορισμού των άλλων παιδιών είναι τα παιδιά που απολαμβάνουν μεγαλύτερο γόνιτρο στη τάξη. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα άλλα παιδιά δεν δικαιούν τους ίδιους ορισμούς: αλλά, για χάρη του παιγνιδιού και του αιτηματος «ν' αφήσουν», υποχωρούν, ορίζοντας τον εαυτό τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο: δηλαδή επιθυμούν να εξασφαλίσουν ορισμούς για τον εαυτό τους ως μέλη της οικογένειας (π.χ., παιδιά) και αγωνίζονται ώστε οι ορισμοί αυτοί να γίνουν αποδεκτοί και από τα παιδιά που ελέγχουν το παιχνίδι και τους ορισμούς των άλλων.

(Ερχεται η Στυγιδούλα και η Δάφνη.)

ΣΤΥΓΙΔΟΥΛΑ: *Να παίξουμε κι εμείς!*

ΣΟΦΙΑ: *Όσοχι! [...] Άντε ελάτε!*

ΧΑΡΑ: *Η νοιά [Στυγιδούλα] και ο νοιός [Δάφνη].*

ΔΑΦΝΗ: *Εγώ δεν θα είμαι ο νοιός [...] Εγώ θα πάω να πάγω δώ-  
 ρα!*

ΧΑΡΑ: (στη Στυγιδούλα και στη Δάφνη) *Θέλετε να είστε υπηρέ-  
 τριες!*

ΣΤΥΓΙΔΟΥΛΑ: *Όσοχι! Θα είμαι παιδί.*

ΧΑΡΑ: *Έχουμε πολλά παιδιά. Έχουμε τρία παιδιά! [...]*

(Αγρότερα την ώρα του διαλείματος στη γωνιά του κουνάλου-  
 του.)

ΧΑΡΑ: *Μαγιά, εσύ είσαι η μικρότερη κόρη, αυτή [η Σοφία] είναι  
 η μεγαλύτερη και αυτή [μια κοινά] η πιο μικρή.*

ΜΑΡΙΩ: *Όσοχι γει!*

ΧΑΡΑ: *Μαγιά! (Αυστηρά.)*

ΜΑΡΙΩ: *Εγώ είμαι η μεγαλύτερη γει! [...]*

ΜΑΡΙΩ: *Θα μαγειρέψω!*

ΧΑΡΑ: *Η μεγαλύτερη θα μαγειρέψει.*

ΜΑΡΙΩ: *Έλα γει!...*

ΧΑΡΑ: *Καλά, και οι δυο θα είστε μεγαλύτερες, με ποιήσατε!*

[ 191 ]

ΜΑΡΙΟ: (εμφανώς ικανοποιημένη προτείνει στη Σοφία) *Έλα να μαγειρέψουμε.*

Η εκφοβιά «*Καλά και οι δύο θα είστε μεγαλύτερες!*» από τη Χάρα που ελέγχει το παιχνίδι, δηλώνει με σαφήνεια τη γητροδική των γόλων και τη διαπραγμάτευση των ορισμών του εαυτού στο παιχνίδι. Τα τρία κορίτσια αντιμετωπίζοντας το «αίτημα» της συγχορτηγής και ανάδειξης μιας αποδεκτής κοινωνικής ταυτότητας στην κουλτούρα των συνομηλίκων ηθελημένα αγνοούν μια επιβεβαιωμένη σχολική γνώση: προτιμούν να αποδεχτούν το «λάθος» για χάρη του παιχνιδιού και των σχέσεών τους. Αναφορικά με τους *ορισμούς του εαυτού* και τις στρατηγικές διαπραγμάτευσης τους στο παιχνίδι, παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στο παιχνίδι των κοριτσιών και στο παιχνίδι των αγοριών. Τα κορίτσια εμφανίζονται με πιο αστόχαστες στρατηγικές διαπραγμάτευσης του σεναρίου και χειρίστους του εαυτού καθώς παίζουν.

Αντίθετα, στο παιχνίδι των αγοριών οι διαφορές που εμφανίζονται στους ορισμούς του εαυτού καταλήγουν συνήθως στο σταμάτημα του παιχνιδιού παρότι διαχειρίστη τους<sup>16</sup>.

ΙΩΣΗΦ: *Γιάννη, έλα να παίξουμε! Εγώ θα είμαι ο αρχηγός!*

ΓΙΑΝΝΗΣ: *Όχι, εγώ θα είμαι ο αρχηγός!*

ΜΑΝΟΛΗΣ: (στον Ιωσήφ) *Εμείς οι δύο θα είμαστε αρχηγοί!*

ΙΩΣΗΦ: *Ναι, εμείς οι δύο.*

(Ο Γιάννης θυμώνει και ζητά το αυτοκίνητο που έπαιξε. Ο Ιωσήφ πετάει τα παιχνίδια στον Γιάννη.)

ΓΙΑΝΝΗΣ: *Παίξτε μόνοι σας, εγώ δεν σας έχω φίλους!*

(Ο Ιωσήφ κι ο Μανώλης παίζουν μαζί.)

16. Στην προσέγγισή μας το φνόλο και οι έμφυλες διαστημάτωσης είναι κοινωνικές κατασκευές (Thorne 1993). Ως εκ τούτου οι στρατηγικές που υιοθετούνται από τα αγόρια και τα κορίτσια αντανακλούν τις διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές που συγχροτούν τα φνόλα.

[ 192 ]

Οι «οριστικές του εαυτού» δεν αποτελούν προϋπόθεση για να παίζουν τα παιδιά αλλά μέγος του παιχνιδιού. Τα παιδιά παίζοντας συγχροτούν το σενάριο του παιχνιδιού ορίζοντας τους εαυτούς τους: συγχροτούν και ανασυγχροτούν τους γόλους τους και συγχρόνως διαπραγματεύονται τις θέσεις τους στο παιχνίδι και στην τάξη, διαπραγματεύονται την ταυτότητά τους και ρυθμίζουν σχέσεις μεταξύ τους. Τα παιδιά βρίσκονται μέσα στο παιχνίδι και συγχρόνως έξω από αυτό: αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν μεταξύ τους ως υποκείμενα του παιχνιδιού και ως υποκείμενα της τάξης: ως γόλοι στο παιχνίδι και ως θέσεις στην κουλτούρα των συνομηλίκων και στη σχολική κουλτούρα (Schwartzman 1976).

Συνεπώς, οι ορισμοί του εαυτού ή οι γόλοι στο παιχνίδι, αν και εμφανίζονται ως μελλοντικές ταυτότητες, συγχροτούνται και ανασυγχροτούνται ως ταυτότητες στο παρόν. Η κοινωνική ταυτότητα εκάστου παιδιού στο παιχνίδι, να μεν αναδεικνύεται και αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσα από μια *γητροδική* του γόλου ή ενός λόγου περί εαυτού αλλά εκείνο που κυρίως επιτυγχάνεται είναι η *πονητική/κατασκευή* της ταυτότητας των παιδιών στο παρόν και στο παλαιο της σχολικής κουλτούρας και της κουλτούρας των συνομηλίκων. Το παιχνίδι, μέσα από την πολυπλοκότητα των ορισμών του εαυτού και των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά αποτελεί τη σημαντικότερη περιοχή για την κατανόηση της ταυτότητας των παιδιών και των σχέσεών τους.

Στο άθρο αυτό αναδείξαμε τις στρατηγικές διαπραγμάτευσης των «γωνιών» ως υλικών και παιδαγωγικών χώρων από τη σκοπιά των παιδιών. Οι ηγισαγογοί διαπραγματεύονται επίσης τον επισημα θεσμιομένο παιδαγωγικό λόγο και την καθημερινή σχολική πρακτική: έχουν δικές τους «θεωρίες» για το παιχνίδι των παιδιών και τις σχέσεις ηγισαγογοιού στο ηγισαγογογείο οι οποίες συνδέονται με τη θεωρητική και παιδαγωγική τους κατάρτιση, με τις κοινωνικές αντιλήψεις τους και τις εμπειρίες που αποκτούν στο παλαιο της καθημερινής σχολικής πρακτικής στο ηγισαγογογείο (Wood και Bennett 1998, βλ. κεφάλαιο στον παρόντα τόμο).

[ 193 ]

13 Το Παιχνίδι

Στην καθημερινή σχολική πρακτική οι νηπιαγωγοί διαδραματίζονται τις «θεωρίες» τους για το παιχνίδι με περισσότερες παρθεμβάσεις στο παιχνίδι των παιδιών, όταν αυτό κίνηται ατα-γάιητο, καθώς και τα προτεινόμενα παιδαγωγικά σενάρια για τη σημασία του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, την οργάνωση του χώρου και του χρόνου στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Οι παρθεμβάσεις και ευρύτερα οι πρακτικές των νηπιαγωγών έχουν ενδιαφέρον γιατί αναδεικνύουν τη διαφορετικότητα της σχολικής τάξης, την πολυπλοκότητα της σχέσης ανάμεσα στη σχολική κουλτούρα και στην κουλτούρα των συνομηλίκων και τη διαχείριση του ρόλου τους και των σχέσεών τους με τα παιδιά. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω μπορούμε να αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί χειρίζονται τη μετάβαση των παιδιών από τις «γωνιές» στον «κύκλο». Στο νηπιαγωγείο μετά τις ελεύθερες δραστηριότητες στις «γωνιές» ακολουθεί «η ώρα του κύκλου». Η μετάβαση από τις γωνιές στον κύκλο συνιστά μια επώδυνη διαδικασία τόσο για τα παιδιά όσο και για τη νηπιαγωγή. Η «ώρα του κύκλου» προϋποθέτει την τάξη μεταφορικά και κυριολεκτικά: προϋποθέτει τη συνολική σχολική τάξη και την τακτοποίηση της αίθουσας. Στο πλαίσιο αυτό τα παιδιά οφείλουν να εγκαταλείψουν «τον τόπο τους», την παρέα τους, τις φίλες τους, να τακτοποιήσουν την αίθουσα και να ενωθούν με τ' άλλα παιδιά στο χώρο του «κύκλου»<sup>17</sup>.

Οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να χαλαρώσουν την ένταση που δημιουργείται από την εγκατάλειψη του παιχνιδιού και των φίλων, χρησιμοποιώντας στρατηγικές από την κουλτούρα των συνομηλίκων προς όφελος της σχολικής κουλτούρας ή μεταφέρο-

17. Αν και σήμερα ο «κύκλος» ορίζεται συχνότερα ως γωνιά συζήτησης (Βλ. *Βιβλίο Διαστημάτων για το Νηπιαγωγείο*) οι παλαιότερες νηπιαγωγοί αναφερόμαστε στην ώρα των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων ως «ώρα του κύκλου». Επίσης τείνουμε να ονομάζουμε το οποιοδήποτε σχήμα σχηματίζουμε για την υλοποίηση των προγραμματισμένων συζητήσεων και δραστηριοτήτων «κύκλος».

ντας στην «ώρα του κύκλου» «επιρχεις» καταστάσεις και δρά-μενα από τις αυθόρμητες δραστηριότητες των παιδιών στις «γωνιές»<sup>18</sup>.

Η παρατήρηση και εμνηνεία της δράσης των παιδιών στο πλαίσιο των καθημερινών τους αλληλεπιδράσεων στο χώρο του νηπιαγωγείου και σε χρόνο παρόντα αποτελούν μια σημαντική μεθοδολογική πρόταση για την κατανόηση της παιδικής ηλικίας και της τάξης του νηπιαγωγείου. Η προοπτική αυτή μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τα ίδια τα παιδιά ως κοινωνική κατηγορία και ως δράντα υποκειμένα: τα παιδιά, καθώς αλληλεπιδρούν, οργανώνουν και ρυθμίζουν σχέσεις μεταξύ τους, διαπραγματεύονται και συγκροτούν τους δικούς τους κόμους και συμμετέχουν στη συγκρότηση των κόμωων των άλλων (π.χ. ενήλικων-δασκάλων)<sup>19</sup>. Αυτή η προσέγγιση αντιτίθεται στην εμνηνεία της

18. Στη καθημερινή σχολική πρακτική «σχολικές κοινότητες και κοινότητες των συνομηλίκων διατέκονται μεταξύ τους καθώς νηπιαγωγοί και παιδιά προ-σπαθούν είτε να επιβάλουν μια κουλτούρα εις βάρος της άλλης είτε να δεχτούν και να ενσωχώσουν με κατάλληλες στρατηγικές (οι νηπιαγωγοί) την κουλτούρα των συνομηλίκων για να «δουλέψει» και η σχολική» (Fennie κ.ά. 1993, σσ. 99, 100). Στο νηπιαγωγείο όπου πραγματοποιήσα την επίτοια έρευνα οι νηπιαγωγοί συνήθι-ζαν να χαλαρώνουν την ένταση που δημιουργείται κατά τη μετάβαση από τις «γωνιές» στον «κύκλο» χρησιμοποιώντας ευχάριστα και συγχρόνως ανταγωνιστικά παιχνίδια μεταξύ των παιδιών για την τακτοποίηση της αίθουσας και τη γρήγορη μετάβαση. Ορισμένες φορές υψόχονταν στα παιδιά την εξέλιξη ενός θεατρικού παιχνιδιού που λάμβανε χώρα σε μια «γωνιά» και κατά την «ώρα του κύκλου».

19. Σύμφωνα με τις αρχές της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, το ενδιαφέρον της έρευνας της παιδικής ηλικίας έχει μετατοπιστεί στις καθημερι-νές, παιδικές κοινωνικές σχέσεις και κοινότητες οι οποίες αξίζουν να μελετηθούν με τους όρους που τα ίδια τα παιδιά θέτουν, ανεξάρτητα από την προο-πτική και τα ενδιαφέροντα των ενήλικων. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά είναι και πρέπει να τα δούμε ως δράντα υποκειμένα στον ορισμό και στην κατασκευή των δικών τους κοινωνικών κόμωων, των κόμωων εκείνων που ζουν γύρω τους, καθώς και των κοινωνιών στις οποίες ζουν. Τα παιδιά δεν είναι παθητικά υπο-κειμένα των κοινωνικών δομών αλλά ικανά για συλλογική δράση και ικανά να επιτάσσονται σε συλλογικούς στόχους (James και Proui 1990, σ. 8).

παιδικής δράσης και του παιδικού παιχνιδιού μόνο με όρους *ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης* – εμμηνεία που υποβαθμίζει τα παιδιά και τις δραστηριότητές τους καθώς μεταθέτει τη σημασία της δράσης των παιδιών στο μέλλον. Στο παρόν κείμενο το παιχνίδι προσεγγίζεται ως ζωντανή περιοχή σχέσεων και διαπραγματεύσεων για την ανάδειξη της κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού και όχι ως μέσο για την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίησή του.

Επίσης, η κατανόηση των παιδικών σχέσεων στο παιχνίδι, και των υπόδητων σημασιών τους, από τις ηπιαγωγούς, θα τις οδηγήσει στη γνώση των παιδιών, της δράσης τους και της πολυπλοκότητας της καθημερινής σχολικής πρακτικής της τάξης του ηπιαγωγείου. Στην πολυπλοκότητα αυτή οι ηπιαγωγοί οφείλουν να εντάξουν και να συνευθετοποιήσουν και τις δικές τους μορφές δράσης και στρεπτικές που «επιδορατεύουν» για να πετύχουν τους στόχους τους στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Τέλος, το να παρατηρήσουμε και να εμμενύσουμε γενικότερα τη δράση των παιδιών και των ηπιαγωγών, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και του παρόντα χρόνου, έχει ως αποτέλεσμα το να κατανοήσουμε την καθημερινή σχολική πρακτική από κοινωνιολογική σκοπιά και να οδηγηθούμε σε μια (μικρο-εμμενυτική) κοινωνιολογία της τάξης του ηπιαγωγείου. Η προσέγγιση αυτή έχει σημασία γιατί θα βγάλει από την «απομόνωση» την έρευνα της παιδικής ηλικίας και την έρευνα στο χώρο του ηπιαγωγείου, και θα τις αναδείξει ως σημαντικές ερευνητικές και θεωρητικές περιοχές στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και στην κοινωνιολογική θεωρία γενικότερα.<sup>20</sup>

20. Το βιβλίο των James, Jenks και Prou (1997), *Theorizing Childhood*, αποτελεί το σοβαρότερο εγχείρημα θεωρητικοποίησης του παιδικού ζητηματος και της ανάδειξης του ως σημαντικής περιοχής της κοινωνιολογικής θεωρίας. Αντίθετα, δεν έχουν εμφανισθεί, προς το παρόν, προσπαθήσεις ανάδειξης μιας κοινωνιολογίας της προσχολικής εκπαίδευσης και της τάξης του ηπιαγωγείου ως σημαντικών ερευνητικών και θεωρητικών πεδίων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Η καθυστέρηση αυτή οφείλεται τόσο στην ακαδημαϊκή ιστορία της

[ 196 ]

(*Ευχαριστώ θερμά τον Γιώργο Ρουσόπουλο για τις ουσιαστικές συζητήσεις μας και τις πολύτιμες παρατηρήσεις του κατά τη συγγραφή του κειμένου αυτού, τη Σοφία Αυγητίδου για τα ενδιαφέροντα σχόλια πάνω στο κείμενο και την αμέριστη συμπαράστασή της. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω τα παιδιά και τις ηπιαγωγούς για τη συνεργασία μας κατά τη διάρκεια της ετήσιας έρευνας που πραγματοποιήσα στο ηπιαγωγείο τους. Χωρίς τη δική τους ανοχή και συνεργασία τίποτα από τα παραπάνω δεν θα μπορούσε να γραφτεί.*)

## Βιβλιογραφία

- ΑΥΤΗΠΙΔΟΥ, Σ. (1997α), *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική γλώσσα στην προσχολική ηλικία*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- ΑΥΤΗΠΙΔΟΥ, Σ. (1997β), «Children's Play: An investigation of Children's Co-construction of Their World Within Early School Setting», *Early Years*, 17, (2): 6-10.
- \_\_\_\_\_ (υπό έκδοση), «Social Competencies in the Formation and Maintenance of Children's Friendships in Early Schooling», *Researching Early Childhood*, 3 (1).
- BERNSTEIN, B. (1977), «Class and Pedagogies: Visible and Invisible», στο KARABEL, J. και HALSEY A. H. (επιμ.), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1989), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ιωσήφ Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- BLUMER, H. (1969), *Symbolic Interactionism. Perspectives and Method*, Englewood Cliffs, NJ.
- BRETHERTON, I. (επιμ.) (1984), *Symbolic Play: The Development of Social Understanding*, USA: Academic Press.
- \_\_\_\_\_ (1984), «Representing the Social World in Symbolic Play: *Reality and Fantasy*», στο BRETHERTON, I. (επιμ.), *Symbolic Play*:

μελέτης και έρευνας της παιδικής ηλικίας όσο και στην ιστορία της προσχολικής αγωγής διεθνώς.

[ 197 ]

- The Development of Social Understanding*, USA: Academic Press.
- ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ. (1993), *Χάρος και Διαδικασίες Αγωγής – Η παιδαγωγική Ποιότητα του Χάρου*, Αθήνα: Gutenberg.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. Ε. (1990), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*, Αθήνα: Gutenberg.
- CHAMBEREDON, J. C. και ΠΡΕΥΟΤ, Ι., «Αλλαγές στον κοινωνικό οργισμό της πρώιμης παιδικής ηλικίας και οι νέες μορφές συμβολικής βίας», στο ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ (1997), *Παιδική Ηλικία*, Αθήνα: Νήσος.
- COHEN, A. P. (επιμ.) (1982), *Belonging: Identity and Social Organisation in British Rural Cultures*, Manchester: Manchester University Press.
- CORSARO, W. (1979), «Were friends, right?»: Children's use of access rituals in a nursery school», *Language and Society*, 8: 315-336.
- (1981), «Friendship in the nursery school: social organisation in a peer environment», στο ASHER, S. R. και GOTTMAN J. M., *The Development of Children's Friendship*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1985), *Friendship and peer culture in early years*, Norwood, NJ: Ablex.
- (1997), *The Sociology of Childhood*, USA: Pine Forge Press.
- FERNIE, D., DAVIES, B., KANTOR, R. και MCMARRAY, P. (1993), «Becoming a person in the preschool: creating integrated gender, school culture, and peer culture positionings», *Qualitative Studies in Education*, 6 (2): 95-110.
- FINE, G. A. (1988), *Knowing children: participant observations with minors*, *Qualitative research methods*, v. 15, USA: Sage.
- GOFFMAN, E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Middlesex: Penguin Books.
- (1994/1959), *Άστυ/Asylums*, μτφρ. Ε. Κομνηνός, Αθήνα: Ευρύταλος.
- (1996/1961), *Συναντήσεις/Encounters*, Εισαγ., μτφρ. Δ. Μακρυνιώτη, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- (1963), *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall.
- JAMES, A. (1993a), *Childhood Identities*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- (1993b), «'Ας παίζουμε όλοι μαζί όμορφα'. Η σημασία των μωρφόν του διαχωρισμού και της μεταμόρφωσης στο παιχνίδι των

[ 198 ]

- παιδιών», *Εθνογραφικά*, αφιέρωμα στο παιδικό παιχνίδι, 9: 17-28.
- JAMES, A., PROUT, A. (επιμ.) (1990), *Constructing and Reconstructing Childhood*, Falmer: The Falmer Press.
- JAMES, A., JENKS, C. και PROUT, A. (1998), *Theorizing Childhood*, Great Britain: Polity Press.
- JENKINS, R. (1996), *Social Identity*, London: Routledge.
- ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ, Δ. (1994), «Η υπό διαπραγματεύση σχολική τάξη», στο ΣΑΔΩΜΑΝ και ΚΟΥΖΕΛΗΣ (επιμ.), *Παιδαγγία και Γνώση, Τοτικά α*, Αθήνα: Νήσος.
- MAUSS, M. (1979), *Sociology and Psychology: Essays*, London: Routledge and Kegan Books.
- MEAD, H. G. (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago: Chicago University Press.
- ΠΕΤΜΕΖΙΔΟΥ, Μ. (επιμ.) (1996), *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*, τόμ. Ι, Ηρόδοτος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- SCHWARTZMAN, H. (1978), *Transformations: The Anthropology Of Children's Play*, New York: Plenum Press.
- THORNE, B. (1993), *Gender Play*, Milton Keynes: Open University Press.
- WALKERDINE, V. (1985), «Child development and gender: the making of teachers and learners in nursery classrooms», στο *Early Childhood Education: History, Policy and Practice*, Bulmershe Research Publications, 4.
- WOOD, E., BENNETT, N. (1998), «Teacher's Theories of Play: Constructivist or Social Constructivist?», *Early Child Development and Care*, 140: 17-30.
- WOODS, P. (1983), *Sociology and the School*, London: Routledge και Kegan Paul.

[ 199 ]

## Οι αρχές του συλλογικού παιχνιδιού των ρόλων στον παιδικό σταθμό.

Η προσέγγιση του παιχνιδιού ως συστήματος δραστηριότητας

### Εισαγωγή

**Κ**ΑΤΑ ΤΟΝ Vygotsky, το παιχνίδι είναι αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη του παιδιού: είναι η κύρια δραστηριότητα της προσχολικής ηλικίας. Το παιχνίδι δίνει ώθηση στη φαντασία και οδηγεί στην ανάπτυξη της θέλησης, της αφηρημένης σκέψης και της ηθικής συνείδησης. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί κατακτά δεξιότητες και επιτεύγματα, τα οποία δεν θα μπορούσε να γνωρίσει εκτός του πλαισίου του παιχνιδιού. Στο παιχνίδι, το παιδί πρέπει, για παράδειγμα, να συσχετίσει τις επιθυμίες και τις ανάγκες του με τους ρόλους και τους κανόνες του παιχνιδιού. Το παιχνίδι απαιτεί διαρκώς από το παιδί να ενεργεί εναντίον της άμεσης παρόρμησης, να ενεργεί στη βάση της μεγαλύτερης αντίστασης [...] Σε κάθε βήμα, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με μια σύγκρουση μεταξύ των κανόνων του παιχνιδιού και αυτού που θα έκανε αν μπορούσε ξαφνικά να δράσει αυθόρμητα. Μέσα στο παιχνίδι, το παιδί δρα εναντίον αυτού που επιθυμεί [...] μέσα στο παιχνίδι, ένα παιδί υπερβαίνει τη μέση ηλικία του, την καθημερινή του συμπεριφορά» (Vygotsky 1976, σσ. 548-552). Αυτό συμβαίνει επειδή το παιχνίδι δημιουργεί τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης του παιδιού.

Στην πολιτισμική ιστορική θεωρία του Vygotsky, οι κοινωνικές πλευρές της δραστηριότητας είναι ζωτικής σημασίας. Ωστόσο, στη θεωρία του για το παιχνίδι, ο Vygotsky ελάχιστα ασχολείται με την έννοια του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Vygotsky, το γνήσιο παιχνίδι ασχίζει με τη μορφή του συμβολικού παιχνιδιού των ρόλων. Δεν κάνει διάκριση μεταξύ του μοναχικού και του συλλογικού παιχνιδιού. Αναφέρεται στο «παιδί» ως μοναδικό σχήμα και περιγράφει το παιχνίδι ως δραστηριότητα ενός μεμονωμένου παιδιού. Το παιχνίδι ασχίζει όταν τα αντικείμενα και οι πράξεις του παιχνιδιού μετατρέπονται σε άξονες οι οποίοι διαχωρίζουν τις έννοιες των αντικειμένων και των πράξεων από τα πραγματικά αντικείμενα και πράξεις. Οι έννοιες και οι ιδέες ασχίζουν να κατευθύνουν τη δραστηριότητα του παιδιού. Το πώς τα παιδιά ασχίζουν να παίζουν μαζί, το πώς αναπτύσσουν την κοινή κατανοήση και το πώς αλληλοϋποστηρίζονται κατά τη διάρκεια του –στην ουσία, ο τρόπος με τον οποίο το συλλογικό παιχνίδι των ρόλων δημιουργεί τη ζώνη της εγγύτητης ανάπτυξης του μεμονωμένου παιδιού και της ομάδας– παραμένει εκτός της προσοχής του Vygotsky.

Τα μικρά παιδιά, κάτω των τριών ετών, παίζουν συνήθως με ενήλικους, είτε μόνα τους είτε παρόλληλα με άλλα παιδιά. Κατά τη διάρκεια του τρίτου έτους της ζωής, τα παιδιά ασχίζουν να παίζουν όλο και συχνότερα μεταξύ τους. Ποια χαρακτηριστικά έχει αυτή η μετάβαση; Ποιες αλλαγές πρέπει να αντιληφθούν με μέσο σ' αυτή τη μετάβαση; Σ' αυτά τα ερωτήματα δίνει απάντηση μια μελέτη παρατήρησης, η οποία αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος, το οποίο στοχεύει όχι μόνο στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πρακτικής, αλλά και στην ανάπτυξη της ερευνητικής μεθοδολογίας και της θεωρίας του παιχνιδιού (Hännikäinen 1989, 1992, 1994).

Τα δεδομένα της παρατήρησης, 28 περιόδου παιχνιδιού, διάρκειας περίπου μιας ώρας η καθένα, συγκεντρώθηκαν σε χρονικό διάστημα τριών μηνών, κατά το οποίο αντικείμενο της παρατήρησης ήταν το παιχνίδι μιας ομάδας παιδιών σ' έναν παι-

[ 230 ]

δικό στάθμο. Η ομάδα αποτελείτο από δύο-εκα παιδιά, ηλικίας από ενός έως τριών ετών, τρεις εκπαιδευτικούς κι ένα βοηθό. Επειδή ο παιδικός στάθμος λειτουργούσε έντεκα ώρες την ημέρα, οι εκπαιδευτικοί εγείζονταν με βάρδιες. Όλοι μαζί παρόντες ήταν μόνο τέσσερις ή πέντε ώρες καθημερινά. Τα πρώτα, την ώρα του παιχνιδιού, ένας τους απουσίαζε. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, η ομάδα συνήθως μοιραζόταν σε δύο δωμάτια, με έναν εκπαιδευτικό στο καθένα. Ο/η βοηθός μπορούσε να μετακινηθεί από δωμάτιο σε δωμάτιο, όποτε αυτό ήταν αναγκαίο. Τα δεδομένα –σημειώσεις παρατήρησης και βιντεοασκέτες– αναλύονταν τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά. Η περιγραφή του παιχνιδιού που παρουσιάζεται εδώ είναι βασισμένη στην ποιοτική ανάλυση.

### Το παιχνίδι ως σύστημα δραστηριότητας

ΚΑΤΑ ΤΟΝ Vygotsky (1976), τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι η φανταστική κατάσταση, οι κανόνες και η υπεραξιοποίηση από τους περιδοχημένους των καταστάσεων – σε αντίθεση με ένα γόλο. Αυτά τα χαρακτηριστικά υποδοχών να συνδυαστούν με ένα γόλο. Αυτά τα χαρακτηριστικά υποδοχών θεωρηθούν δομικά στοιχεία του παιχνιδιού ως σύστημα δραστηριότητας. Ο Vygotsky υπογραμμίζει το ότι, για να κατανοήσουν με την ανθρώπινη δραστηριότητα, πρέπει να την εξετάσουμε μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό της πλαίσιο (βλέπε Vygotsky 1978, 1994). Όταν το παιχνίδι αναλύεται ως σύστημα δραστηριότητας, αυτή η πρόκληση είναι αποδεκτή.

Σύμφωνα με την πολιτισμική ιστορική προσέγγιση, η ανθρώπινη δραστηριότητα συνίσταται σε τρία κύρια δομικά στοιχεία: υποκείμενο, εργαλεία και αντικείμενο. Σε ένα βαθύτερο επίπεδο, οι κανόνες, η κοινότητα και ο καταμερισμός της εργασίας (των καθόντων) είναι επίσης στοιχεία της δραστηριότητας (Engeström 1987, 1993). Αυτά τα στοιχεία, συνδυασμένα, και οι ενδότερες σχέσεις τους συνιστούν τη γενική δομή της δραστηριότητας.

[ 231 ]



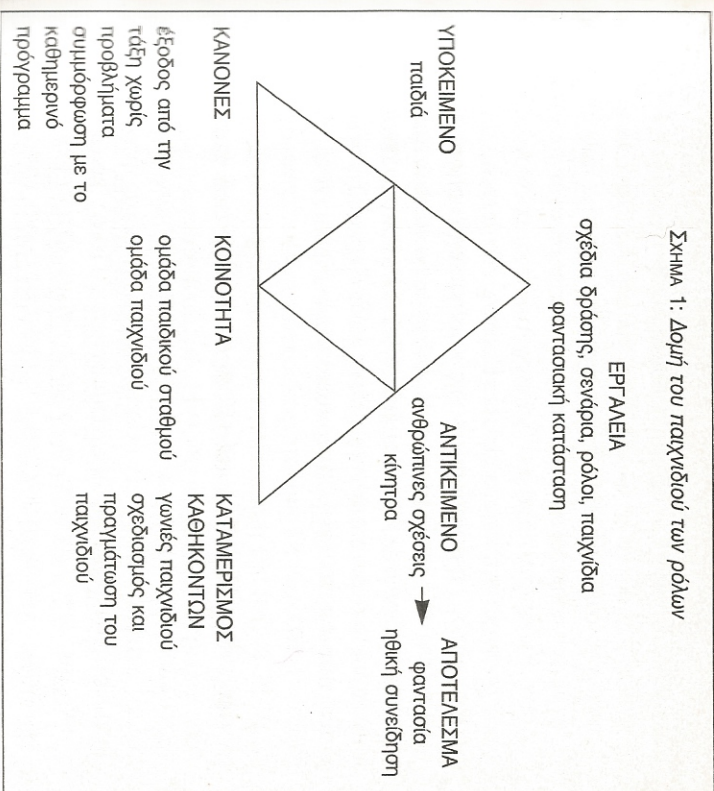
Ο Hakkarainen (1990) έχει αναπτύξει τα δομικά πρότυπα δύο συστημάτων δραστηριότητας: το χειρισμό των αντικειμένων (παιχνίδι με αντικείμενα) και το παιχνίδι των γόλων, βασισμένο στη γενική δομή της δραστηριότητας. Στο χειρισμό των αντικειμένων, το υποκείμενο της δραστηριότητας είναι συνήθως μία δυόδα παιδιού και ενήλικου. Οι χειρονομίες, η μιμική και τα υλικά αντικείμενα είναι τα εργαλεία του παιχνιδιού. Ο ενήλικος που παίζει με το παιδί μπορεί επίσης να θεωρηθεί εργαλείο. Βασική επιδίωξη του παιχνιδιού είναι η εξέταση των αντικειμένων, ώστε να επιτευχθεί η εξοικείωση με αυτά. Οι γενικευμένες δράσεις και η ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας θεωρούνται αποτελέσματα της δραστηριότητας.

Όταν αρχίζει το παιχνίδι των γόλων, η δομή του παιχνιδιού αλλάζει. Τώρα, το υποκείμενο της δραστηριότητας είναι μία συνάθροιση αρκετών παιδιών. Τα βασικά εργαλεία είναι τα σχέδια δράσης, τα σενάκια, οι γόλοι και η φαντασιακή κατάσταση. Οι κανόνες που συνδέονται με το περιοχόμενο του παιχνιδιού ενσωματώνονται στη φαντασιακή κατάσταση (Vygotsky). Αντικείμενο του παιχνιδιού είναι τα κίνητρα και οι ανθρώπινες σχέσεις. Αποτελέσματα του παιχνιδιού είναι η ανάπτυξη της φαντασίας και της ηθικής συνείδησης. Τώρα οι κανόνες, η κοινότητα και ο καταμερισμός των καθηκόντων περιλαμβάνονται επίσης στη δομή του παιχνιδιού. Η δομή του παιχνιδιού των γόλων (το οποίο βασίζεται σε συγκεκριμένο σενάκι) μπορεί να παρουσιαστεί όπως την απεικονίζει το Σχήμα 1.

Εκτός από τις σχέσεις των γόλων, στο παιχνίδι αυτό εμφανίζονται επίσης αληθινές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά. Οι αληθινές σχέσεις εκδηλώνονται εκτός του παιχνιδιού, ωστόσο σχετίζονται με το παιχνίδι. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, πριν αρχίσει το παιχνίδι, όταν τα παιδιά διαπραγματεύονται το παιχνίδι, ή μεταξύ των επεισοδίων, όπου τα παιδιά το αναδιοργανώνουν ή κατά

1. Εξαιτίας του πλάσιου του παιδικού σταθμού, το παιχνίδι των γόλων προσαρμόζεται εδώ ως συλλογικό παιχνίδι των γόλων.

ΣΧΗΜΑ 1: Δομή του παιχνιδιού των γόλων



ΠΗΓΗ: Hakkarainen 1990, 138.

τη διάγνωση του παιχνιδιού, όπου οι αληθινές σχέσεις είναι εμφανείς στην συμπεριφορά του γόλου. Οι αληθινές σχέσεις μπορεί να αφορούν το σχηματισμό ομάδων παιχνιδιού, την επιλογή του θέματος, την επίτευξη συμφωνίας γύρω από τους γόλους, το υλικό του παιχνιδιού και τους κανόνες (Elkonin 1980. Zaporozhets και Markova 1983).

Η δραστηριότητα στο επίπεδο των σχέσεων των γόλων και των αληθινών σχέσεων απαιτεί διυποκειμενικότητα και κοινή κατανόηση μεταξύ των παικτών. Ως προς αυτό, το τρίτο έτος της

ζωής είναι μια σημαντική περίοδος, αφού σ' αυτή την ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν όλο και περισσότερο μαζί, να μεταδίδουν έννοιες το ένα στο άλλο και να αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης με τον ίδιο τρόπο (Howes 1987).

Όταν παίζουν, τα μικρά παιδιά συχνά επικοινωνούν με μη λεκτικό τρόπο, μέσω συλλογικών λειτουργικών εμπειριών, όπως το τρέξιμο, τα χαχανητά ή το γέλιο (Budwig, Strage και Bamberg, 1986). Εν τούτοις, η οικοδόμηση της κοινής κατανόησης δεν είναι αταξολογμένη από παρθετηγίες, καβγάδες και διαπροσωπικές συγκρούσεις. Συνήθως, τα μικρά παιδιά δεν είναι ικανά να επιλύσουν μόνα τους τις διαφρογές τους, αλλά χρειάζονται βοήθεια από την παιδαγωγό τους (Kolominskii και Zhiznevskii 1992).

### Η πορεία της Κατζού μέσα στο συλλογικό παιχνίδι

**Μ**Ε ΤΙ ΜΟΙΑΖΕΙ το παιχνίδι των μικρών παιδιών σ' έναν παιδικό σταθμό, όταν αναλύεται μέσα σ' ένα ενωσιολογικό πλαίσιο του συστήματος δραστηριότητας; Ποιος είναι ο ρόλος των συνομηλικών; Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού;

Η ακόλουθη περιγραφή έχει αντληθεί από ένα τυπικό παιχνίδι των μικρών παιδιών: την επίσκεψη στο παντοπωλείο (για περισσότερες πληροφορίες γύρω από τα τυπικά θέματα παιχνιδιού βλέπε Elkonin 1980· Zaporozhets και Markova 1983). Εδώ, το εστιακέντρο της παρατήρησης είναι η Κατζού, το μικρότερο κορίτσι στην ομάδα παιχνιδιού.

#### Επίσκεψη στο παντοπωλείο

Η κατάσταση, πριν ξεκινήσει το παιχνίδι του παντοπωλείου, μπορεί να περιγραφεί με τον ακόλουθο τρόπο: Η Άννα (3,3), η Άννι (2,6), η Μαρί (2,4) και η Κατζού (1,11) έχουν παίξει το ίδιο παιχνίδι την προηγούμενη μέρα. Τώρα, τους επιτρέπεται να το συνεχίσουν. Το παιχνίδι λαμβάνει χώρα στο υπνοδωμάτιο της

[ 234 ]

ομάδας και έχει οργανωθεί από την εκπαιδευτικό ΠΤΒΑ. Στο υπνοδωμάτιο υπάρχει υλικό απαραίτητο για το παιχνίδι, όπως κενές συσκευασίες τσοφίμων, κούκλες, σακούλες για φωνία και γούχα κατάλληλα για τους γόλους. Το κατάστημα είναι ένας πάγκος πάνω στο πάτωμα. Επιστέον, στο δωμάτιο υπάρχει μια διφυλή ντουλάπα, η οποία συχνά χρησιμοποιεί ως στήρι στα παιδιά. Όλα είναι έτοιμα και τεξιμένον τα παιδιά να έρθουν να παίξουν μετά το πρόγευμα.

Τα παιδιά στέκοντα μπροστά στον πάγκο και κοιτάζουν τα υλικά. Η ΠΤΒΑ τους λέει ότι εδώ υπάρχουν είδη τα οποία μπορούν ν' αγοράσουν. Επίσης, ενθαρρύνει τα παιδιά να τα κατονομάσουν. Η Κατζού παραμένει σιωπηλή. Η ΠΤΒΑ της δίνει μια κούκλα, μέσα σ' ένα παιδικό καροτσάκι. Η Κατζού βγάζει την κούκλα από το καροτσάκι και τη δίνει στη ΠΤΒΑ. Η ΠΤΒΑ την παίρνει και ταυτόχρονα μοιράζει σακούλες για φωνία στα κορίτσια, καθώς και στην Κατζού. Η Άννι πηγαίνει και φέρνει μια μισιά μέσα στην ντουλάπα. Η Κατζού κοιτάζει γύρω της και δείχνει να μην ξέρει τι να κάνει.

ΠΤΒΑ: *Τι θ' αγοράσει η Κατζού απ' αυτό το κατάστημα;*

(Η Κατζού δεν απαντάει, αλλά πηγαίνει προς την ντουλάπα, με τη σακούλα στο χέρι, και κοιτάζει τα άλλα κορίτσια. Εκείνα φορούν τα γούχα του γόλου τους - φορέματα και σάστρες ηλαιομένων γυναικών. Η ΠΤΒΑ τα βοηθάει. Η Κατζού θέλει να εκμνη τέτοια γούχα.)

ΠΤΒΑ: *Κάτι και για την Κατζού. Θα ήθελες, Κατζού, εκείνο εκεί το καπέλο;*

(Η Μαρί παίρνει ακριβώς αυτό το καπέλο.)

ΠΤΒΑ: *Μήπως θα έπρεπε να δώσουμε το καπέλο στην Κατζού;*

(Η Μαρί δεν θέλει να το δώσει.)  
ΠΤΒΑ: *Αναρωτιέμαι πού να είναι το άλλο καπέλο. Εδώ είναι, να ένα καπέλο και για σένα, Κατζού.*

(Η ΠΤΒΑ σηκώνει ένα καπέλο από το πάτωμα και το φορδίζει στην Κατζού.)

[ 235 ]

ΠΙΤΒΑ: *Ορίστε, τώρα θα πας ν' αγοράσεις τρόφιμα, εντρέξει;*

(Η Καρζού δεν απαντάει, αλλά πηγαίνει προς τον πάγκο, με τη σακούλα στο χέρι της. Η Άννι και η Μαγί πηγαίνουν στην τουλάδα. Η Μαγί μπαίνει μέσα. Η Άννιτα στέκεται απένω.)

ΠΙΤΒΑ: *Τι θ' αγοράσει η Καρζού; Τι θ' αγοράσεις;*

(Η Καρζού δειχνει διστακτική και κοιτάζει τα άλλα κορίτσια γύρω της.)

ΠΙΤΒΑ: *Θα ήθελες ν' αγοράσεις σταφίδες;*

(Η ΠΙΤΒΑ προτείνει ένα πακέτο σταφίδες στην Καρζού.)

ΠΙΤΒΑ: *Θέλεις να αγοράσεις μπακώτα; Πήγανε και πάγε μερικά μπακώτα. Βάλ' τα στη σακούλα σου.*

(Η Καρζού πηγαίνει και παίρνει ένα πακέτο μπακώτα από τον πάγκο και το φέρνει στη ΠΙΤΒΑ.)

ΠΙΤΒΑ: *Να βοηθήσω λιγάκι;*

(Βάζει το πακέτο τα μπακώτα στη σακούλα της Καρζού. Εκείνη τη στιγμή, η Μαγί έρχεται και παίρνει κι άλλα πακέτα. Έπειτα, ξαναμπαινει στην τουλάδα.)

ΠΙΤΒΑ: *Μήπως θέλεις ν' αγοράσεις και κάτι άλλο; Ή γέμισε κιόλας η σακούλα σου;*

(Η Καρζού πηγαίνει προς την τουλάδα, όπου μόλις μπήκε η Μαγί. Προσταθεί να μπει μέσα. Η Μαγί δεν τη θέλει και κλείνει τα φύλλα.)

ΜΑΡΙ: *Δεν μπορείς να μπεις μέσα.*

(Η ΠΙΤΒΑ πλησιάζει την τουλάδα. Ανοίγει τα φύλλα.)

ΠΙΤΒΑ: *Μήπως υπάχει χώρος και για την Καρζού εδώ;*

ΜΑΡΙ: *Όχι!*

ΠΙΤΒΑ: *Όμως, υπάχει χώρος και για την Καρζού.*

(Η Καρζού δεν λέει τίποτα, κοιτάζει γύρω της και ακούει τη συζήτηση. Η Άννι χώνεται στην τουλάδα. Η Άννιτα παραμένει κοντά στον πάγκο.)

ΠΙΤΒΑ: *Για να δοκιμάσουμε, ίσως υπάχει χώρος. Η Καρζού κουνάει ψάμια.*

(Η Μαγί δεν διαμαρτύρεται πια. Η ΠΙΤΒΑ κανονίζει ένα μέρος για την Καρζού, η οποία κάθεται κάτω, κοντά στις άλλες. Η

[ 236 ]

Μαγί και η Άννι βγαίνουν από την τουλάδα, για να φορέσουν κι άλλα γούνα. Η ΠΙΤΒΑ τις βοηθάει. Η Άννι αγχίζει να παίζει μ' ένα αγκουδάκι. Η Μαγί και η Άννιτα παίζουν μαζί τους πακέτα και γυρίζουν στην τουλάδα. Σε λίγο, τα κορίτσια ξαναβγαίνουν από την τουλάδα και πλησιάζουν τη ΠΙΤΒΑ.)

ΠΙΤΒΑ: *Πού είναι η σακούλα σου;*

(Η Καρζού δεν απαντάει, κάθεται κάτω, δίπλα στη ΠΙΤΒΑ, και της δίνει ένα βιβλίο. Η Άννι πλησιάζει την Καρζού και της δίνει μια σάβρα και μια κούκλα. Η ΠΙΤΒΑ ξαναδίνει το βιβλίο στην Καρζού, η οποία ήδη κρατάει ένα άλλο βιβλίο. Η Άννιτα προσπαθεί να δει κι εκείνη τα βιβλία που κρατάει η Καρζού. Η Μαγί τρέχει πίσω στην τουλάδα.)

ΠΙΤΒΑ: *Να πάει η Καρζού αυτό το βιβλίο στο σπίτι για να το διαβάσει; Μπορείς να το διαβάσεις μαζί με την Άννι, Καρζού.*

(Η Καρζού πηγαίνει προς την τουλάδα, αλλά η Άννι και η Άννιτα παραμένουν δίπλα στον πάγκο.)

ΜΑΡΙ: *Δεν υπάχει χώρος εδώ.*

ΚΑΙΤΖΟΥ: (προς τη ΠΙΤΒΑ) *Δεν υπάχει χώρος εδώ.*

ΠΙΤΒΑ: *Μαγί, υπάχει χώρος και για την Καρζού. Αν ανοίξεις και την άλλη πόρτα, ο χώρος θα μεγαλώσει.*

(Η Μαγί ανοίγει το άλλο φύλλο της τουλάδας και η Καρζού μπαίνει μέσα. Η Άννιτα πλησιάζει και μπαίνει μέσα κι αυτή. Η Άννιτα και η Μαγί κάθονται η μια πλάι στην άλλη και η Καρζού κάθεται κοντά τους, με ένα βιβλίο στα γόνατά της. Κοιτάζει την Άννιτα και τη Μαγί, οι οποίες προσπαθούν να ανοίξουν μια κοσοέβρα. Η Καρζού κλείνει το ένα φύλλο της τουλάδας, η Άννιτα της ζητάει να κλείσει και το άλλο.)

ΚΑΙΤΖΟΥ: *Να κλείσουμε την πόρτα, να κλείσουμε την πόρτα! (Η Καρζού ανοιγοκλείνει τα φύλλα της τουλάδας, επαναλαμβάνοντας την πρόταση αγκετές φορές. Τώρα, τα φύλλα είναι ανοιχτά.)*

ΜΑΡΙ: *Η μια πόρτα είναι ανοιχτή, και η άλλη πόρτα είναι ανοιχτή.*

[ 237 ]

ΑΙΝΤΑ: Και τώρα θα πάω ν' αγοράσσω καφέ και παστό κρέας και  
τέτοια πράγματα. Γεια σας.

(Η Άιντα πηγαίνει να πάρει κι άλλα πακέτα· η Μαγι πηγαίνει  
μαζί της. Η Κατζού μένει στην ντουλάπα, κοιτάζει τα άλλα  
κορίτσια, χαμογελάει και δείχνει ευτυχομένη. Η Μαγι επι-  
στρέφει.)

ΜΑΡΙ: Να κλειδώσουμε τις πόρτες.

ΚΑΤΖΟΥ: Θα κλειδώσουμε τις πόρτες.

(Η Κατζού και η Μαγι χαχανίζουν και γελάνε μέσα στην ντου-  
λάπα. Η Άιντα αγοράζει αβγά. Η ΠΙΤΒΑ προτείνει στην Άι-  
ντα να πάρει γιαούρτι και μαγιόνες ως δώρα για τα κορί-  
τσια που την περιμένουν στο σπίτι. Η Άιντα τρέχει ευτυχι-  
σμένη στη Μαγι και στην Κατζού.)

ΑΙΝΤΑ: Γεια σας, κορίτσια, σας έφερα δώρα. Αβγά με πέντε μάζο-  
κα.

(Η Άιντα αδειάζει τη σακούλα μέσα στην ντουλάπα. Η Κατζού  
κάνεται ακίνητη, με τα βιβλία στα γόνατά της, παρακολουθεί  
τα άλλα κορίτσια, γελάει και δείχνει ενθουσιασμένη. Η Άιντα  
δεν συμματίζει· ασχολείται με τα παιχνίδια της, καθισμένη δί-  
πλα στη ΠΙΤΒΑ. Η Μαγι βγαίνει και πάει από την ντουλάπα.  
Η Άιντα σκατεύει επίσης να φύγει.)

ΑΙΝΤΑ: Γεια, γεια.

ΜΑΡΙ: Γεια, γεια.

(Η Άιντα δεν φεύγει, αλλά μπαίνει ξανά μέσα στην ντουλάπα.)

ΠΙΤΒΑ: (προς τη Μαγι) Θα μπορούσες να ετοιμάσεις λίγα δημη-  
τριακά και να τα σεβίξεις στην Κατζού.

(Ενώ η Μαγι φωνίζει, η Άιντα και η Κατζού έχουν την ιδέα να  
μετατρέψουν την ντουλάπα σε λωφογειό. Αυτό που ήταν  
προηγουμένως σπίτι επαναστασιαστικού γέφυρα τώρα ως λωφο-  
γειό.)

ΑΙΝΤΑ: (προς την Κατζού) Πηγαίνουμε βόλτα με το λωφογειό.

ΚΑΤΖΟΥ: Κλείσε την πόρτα!

(Η Κατζού κλείνει τα φώλλα της ντουλάπας.)

Από τη μια πλευρά, το υποκείμενο του παιχνιδιού είναι τα  
παιδιά - αγχικά, τα παιδιά ως μεμονωμένα άτομα, έπειτα η Κα-  
τζού, η Μαγι και η Άντι μαζί, ύστερα η Κατζού, η Μαγι και η  
Άιντα και, τέλος, η Άιντα και η Κατζού. Από την άλλη πλευρά,  
στην αρχή του παιχνιδιού το υποκείμενο είναι η δυάδα Κατζού  
- ΠΙΤΒΑ.

Τα υλικά που αναπαριστούν τη διαδικασία της αγοράς και η  
ντουλάπα είναι τα βασικά εργαλεία του παιχνιδιού. Το σενάριο  
-αν μπορούμε να μιλήσουμε για σενάριο- είναι απλό: Τα κορί-  
τσια πηγαίνουν, κρατώντας σακούλες για ψώνια, στο κατάστημα  
(το οποίο αποτελείται από αδειανές συσκευασίες τροφίμων και  
απορρυπαντικών πάνω σ' έναν πάγκο). Τα κορίτσια γεμίζουν με  
πακέτα τις σακούλες τους και τα πηγαίνουν στο σπίτι (μια ντου-  
λάπα). Μένουν για λίγο στο σπίτι, μέσα στην ντουλάπα, και ξα-  
νάρχονται για να πάρουν νέα πακέτα. Αυτό επαναλαμβάνεται  
υπεκτές φορές. Η Άιντα προσταθεί να διαφυλάξει την ιδέα της  
οικογένειας: πάλει ένα γόλο, ο οποίος θα μπορούσε να είναι ε-  
κείνος της μητέρας. Οι γόλοι είναι κατά βάση παραλληλούς: τα  
κορίτσια είναι ένα είδος πλάσισον. Δίνουν μέσα σε μια φαντα-  
σιακή κατάσταση, καθ' όσον τα αδειανά πακέτα και οι πράξεις  
του παιχνιδιού υποκαθιστούν άληθινά, γεμάτα πακέτα και πρου-  
ματικές πράξεις και η ντουλάπα αναπαριστά αγχικά ένα σπίτι  
και μετά ένα λωφογειό.

Το βασικό θέμα αυτού του παιχνιδιού είναι η σχέση με τα υ-  
λικά αντικείμενα. Έργο της εκπαιδευτικού είναι το να οργανώ-  
σει και να εγκαινιάσει το παιχνίδι, να επιλύσει τις διαμάχες και  
να διατηρήσει το παιχνίδι, λειτουργώντας ως ενορχηστρωτής,  
κάνοντας για παράδειγμα ερωτήσεις του τύπου «Τι θέλεις ν' α-  
γοράσεις;» ή «Θα ήθελες ν' αγοράσεις σταφίδες;». Επιπλέον, κα-  
τευθύνοντας το παιχνίδι καθ' αυτό τον τρόπο, η εκπαιδευτικός  
ενεργεί ως εργαλείο. Πολλές από τις πράξεις της εκπαιδευτικού  
έχουν ως επίκεντρο ένα μεμονωμένο παιδί, ιδιαίτερα την Κα-  
τζού. Η εκπαιδευτικός επιχειρεί να πλάσει το γόλο της πλάστι-  
σας, εφοδιάζοντας την Κατζού με κατάλληλα γούρα, με μια κού-

μά, ένα ποστ-λεπτεμά και μια σακούνα. Δεν υτάόχει λεκτική α-  
νταπόκριση από το παιδί, αλλά η ενήλικη προτείνει και εν μέρει  
εκτελεί ανεξάρτητες πράξεις, οι οποίες οικοδομούν το γόλο της  
πελάτισσας. Η Κατζί εκτελεί τις προτεινόμενες πράξεις, πα-  
ρεμνηνώντας τες ελαφρά. Σ' αυτή την περίπτωση, υποκειμενο  
του παιχνιδιού μπορεί να είναι η δυάδα παιδιού - ενήλικου ή  
μπορεί να είναι η ίδια η εκπαιδευτικός, ενώ το αντικείμενο μπο-  
ρεί να είναι η Κατζί. Όσον αφορά την Κατζί, αποτέλεσμα  
του παιχνιδιού θα ήταν το να μάθει να παίξει. Μερικες φορές, η  
υπόδειξη των πακέτων γίνεται το αντικείμενο του παιχνιδιού. Σ'  
αυτή την περίπτωση, η ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας α-  
ποτελεί το αποτέλεσμα του παιχνιδιού. Εν τούτοις, όταν τα παι-  
διά παίζουν μαζί «στο σπίτι» ή «στο λεωφορείο», η ανάπτυξη της  
κοινής κατανόησης και της διυποκειμενικότητας μπορεί επίσης  
να θεωρηθεί αποτέλεσμα του παιχνιδιού, και το αντικείμενο θα  
μπορούσε να είναι οι ανθρώπινες σχέσεις.

Τα μεγαλύτερα κορίτσια της ομάδας ήταν σε θέση να παρο-  
σάσουν ένα περισσότερο αναπτυγμένο πρότυπο του γόλου της  
πελάτισσας, σε σύγκριση με τις διαστακτικές πράξεις της Κατζί.  
Κατανόησαν το σύνδεσμο μεταξύ σπιτιού και καταστήματος, ι-  
διαίτερα η Άνντα. Η Άνντα παροοίασε ένα μοντέλο συμπειρο-  
γός γόλου για συνομηλίκους, το οποίο απαιτούσε τη λεκτική α-  
νταπόκριση και της Κατζί.

Επίσης, κατά τη διάρκεια του πεισοδίου εκδηλώνονται κά-  
ποιες διαπροσωπικές συγκρούσεις. Η Μαρί κγατάει την ντουλά-  
πα για τον εαυτό της και θέλει να αποκλείσει την Κατζί από  
το χώρο της, αλλά η εκπαιδευτικός επιχείει να εντάξει την  
ντουλάπα στο συλλογικό παιχνίδι, προτείνοντας να μεταφε-  
θούν τα φώνα στην ντουλάπα, η οποία θα είναι στο εξής σπίτι.  
Η Μαρί αποδέχεται την κατάσταση και η σύγκρουση επιλύεται.

Εν τούτοις, η εκπαιδευτικός δεν επιλύει μόνο τις διαμάχες,  
αλλά επιχείει επίσης να παρακινήσει τα παιδιά να κάνουν  
πράγματα μαζί. Τους προτείνει, για παράδειγμα, να πάζουν τα  
βιβλία στο σπίτι και να τα διαβάσουν μαζί. Σ' αυτή την περι-

[240]

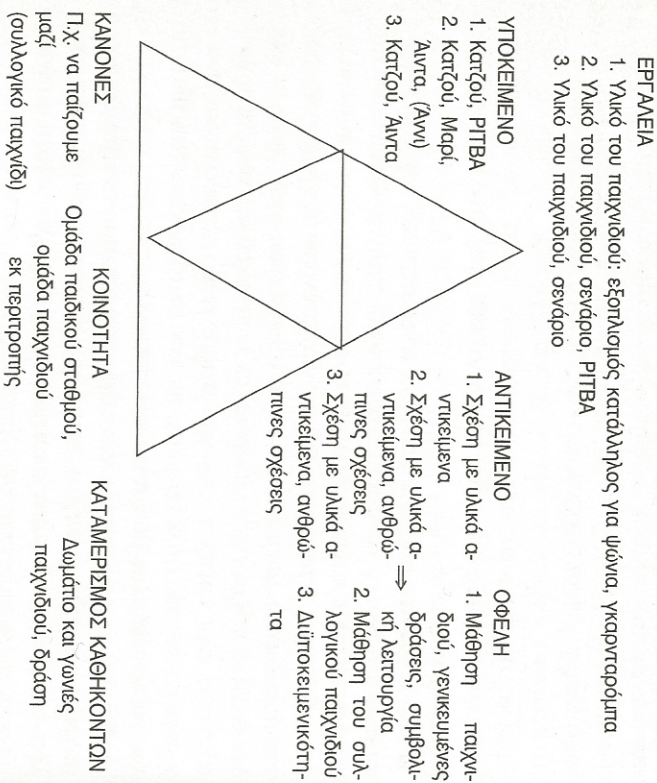
πτωση, τα κορίτσια δεν αντιδρούν. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός ε-  
ξικολουθεί να διατηρεί το παιχνίδι σε λειτουργία και να ε-  
πιλοτείει την πλοκή, καθώς και τη συμπειρογιά γόλου των  
παιδιών, προτείνοντας την παρασκευή δημητριακών και την α-  
γορά δώγων. Επιτυγχάνει κυρίως με την Άνντα, αλλά και τα άλ-  
λα κορίτσια κατορθώνουν να δημιουργήσουν συλλογικό παιχνί-  
δι, χωρίς τη βοήθειά της, μέσω κοινών λειτουργικών επιπειδιών,  
όπως τα χαχανητά και το κλείσιμο των φύλλων της ντουλάπας  
(Budwig 1986).

Η κοινότητα περιλαμβάνει όλα τα παιδιά της ομάδας και  
τους εκπαιδευτές τους. Ο καταμερισμός των καθηκόντων πραγ-  
ματώνεται, για παράδειγμα, μέσω του διαχωρισμού των παιδιών  
σε μικρότερες ομάδες, οι οποίες παίζουν σε διαφορετικά δωμά-  
τια. Επίπλέον, τα παιδιά παίζουν εκ πειρογιάς και οι εκπαι-  
δευτικοί εργάζονται με βάρδιας. Οι γενικοί κανόνες προϊπυθέ-  
τουν ότι δεν επιτρέπεται, για παράδειγμα, στα παιδιά να ενο-  
χλούν το ένα το άλλο και ότι, αν και αυτό υποοείται, όλοι πρέ-  
πει να συμπεριλαμβάονται στο παιχνίδι.

Με όρους του συστήματος δραστηριότητας, η εξέλιξη της πε-  
ριόδου παιχνιδιού πηγαίνοντας στο παντοπωλείο και οι μεταβο-  
λές στα βασικά δομικά στοιχεία της ιπποδούν να απεικονιστούν  
όπως παροοιάζονται στο Σχήμα 2.

[241]

ΣΧΗΜΑ 2: Επίσκεψη στο παντοπωλείο



### Παιδαγωγικά συμπεράσματα

**Η** ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ παρατήρηση του παιχνιδιού είναι απαραίτητη, ώστε να διευκολυνθεί το παιχνίδι των παιδιών, τόσο γενικά, όσο και ειδικά, όταν τα παιδιά ααχίζουα να οικοδομούν το συλλογικό παιχνίδι των γόλων. Η εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει την ανάλογη ευαισθησία, ώστε να αναγνωρίζει τα κίνητρα

2. Διατηρούμε το θηλυκό γένος στα παιδαγωγικά συμπεράσματα λόγω του παραδείγματος παιχνιδιού που προσηγήθηκα. (Σ.τ.Ε.)

και τους σκοπούς, τόσο του μεμονωμένου παιδιού, όσο και ολόκληρης της ομάδας. Τι κάνει το παιδί ή τα παιδιά και γιατί; Ποια είναι η σημασία της τρέχουσας δραστηριότητας για τα παιδιά; Η κατανόηση της προοπτικής των παιδιών βοηθά την εκπαιδευτικό να ενισχύσει το παιχνίδι, έτσι ώστε ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του παιχνιδιού, ως δημιουργική και ανεξάρτητη δραστηριότητα, να μην καταστραφεί.

Το παιχνίδι των γόλων που βασίζεται σε ένα σενάριο είναι μια δραστηριότητα όπου τα ίδια τα παιδιά δημιουργούν το παιχνίδι και το κίνητρό του. Εν τούτοις, η εκπαιδευτικός δεν μπορεί να παραμείνει αμέτοχη σ' αυτή τη διαδικασία. Ως θεσμός, ο οποίος υποστηρίζεται από την κοινωνία, οι παιδικοί σταθμοί βασίζονται στην ιδέα μιας εκπαίδευσης προσαρμοσμένης σε στόχους και επιτεύγματα. Το παιχνίδι είναι η κύρια δραστηριότητα των μαζών παιδιών. Συνεπώς, η εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογήσει τους στόχους της, σε σχέση με τα κίνητρα και τους σκοπούς του παιχνιδιού των παιδιών. Η εκπαιδευτικός μπορεί να στοχεύει απευθείας σε μια μεταβολή της εξέλιξης του παιχνιδιού, θέτοντας αιτήματα και περιρισμούς στα παιδιά, ή να προσπαθεί να δημιουργήσει κίνητρα, τα οποία θα ανακατευθύνουν τη δραστηριότητα των παιδιών προς τους επιδιωκόμενους σκοπούς (Hakkarainen 1990). Παιδαγωγικός χάρση, στην περίοδο παιχνιδιού που περιγράφηκε παραπάνω, η εκπαιδευτικός δεν έθεσε πολλά αιτήματα και περιρισμούς στα παιδιά. Αντί γι' αυτό, επιχείρησε ξανά και ξανά να τα ενθαρρύνει να ανακαλύψουν και να διατηρήσουν το κίνητρο του παιχνιδιού. Ωστόσο, τηρώντας αυτή τη στάση, φάνηκε ότι μερικές φορές αποτύγγανε να συλλάβει την προοπτική των παιδιών.

Όταν εξετάζεται το παιχνίδι των γόλων ως προς το γενικό του αντικείμενο - τις ανθρωπίνες σχέσεις - και ως προς το γενικό αποτέλεσμα - ιδιαίτερα την ανάπτυξη της ηθικής συνειδησίας - είναι καθήκον της εκπαιδευτικού είναι να βοηθάει τα παιδιά να δημιουργήσουν αληθινές σχέσεις, οι οποίες θα είναι φιλικές και ευγενικές. Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθά τα παιδιά να δημιουργήσουν σχέσεις γόλων, οι οποίες θα αναπαλι-

στούν αξιόλογες ανθρώπινες σχέσεις (Elkonin 1980). Πιθανότατα, αυτό προσαρμόσει να κάνει η εκπαιδευτικός όταν οργάνωση το παιχνίδι και παρνεββαίει σ' αυτό.

Ο Hakkarainen (1980, 1990) τονίζει ότι η ανάπτυξη του παιγνιδιού στον παιδικό σταθμό δεν μπορεί να γίνει κατανοητή αν δεν σκιαγραφηθεί η σχέση ανάμεσα στις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και σ' εκείνες των παιδιών. Υπάρχουν εσωτερικές εντάσεις και αντιθέσεις στο παιχνίδι των παιδιών, αλλά και στο έργο των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και μεταξύ τους. Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις αφορούν μόνο ένα ελάχιστο μέρος των αντιθέσεων. Όσον αφορά τις εκπαιδευτικούς, οι αντιθέσεις προκύπτουν, για παράδειγμα, από την εργασία με βάρδιες, από τον καταμερισμό της εργασίας και των καθημερινών προγραμμάτων, αλλά και από τις στάσεις και τις προδοκίες τους ως προς το εκπαιδευτικό έργο. Όσον αφορά τα παιδιά, υπάρχουν εσωτερικές αντιθέσεις, οι οποίες συνδέονται με όλα τα δομικά στοιχεία του παιγνιδιού και οι οποίες σχετίζονται, για παράδειγμα, με τα ατομικά αναπτυξιακά στάδια των παιδιών. Δυστυχώς, κυρίως λόγω της μεθόδου της μη συμμετοχικής παρατήρησης, δεν ήταν δυνατό να εξεταστούν αυτές οι αντιθέσεις περισσότερο επισταμένα σ' αυτή τη μελέτη.

## Βιβλιογραφία

- BUDWIG, N., STRAGE, A. και BAMBERG, M. (1986), «The construction of joint activities with an age-mate: The Transition from caregiver - child to peer play», στο J. COOK-GUMPERZ, W. CORSARO, και J. STREECK (επιμ.), *Children's worlds and children's language*, Studies in the Social Sciences 47, Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- ELKONIN, D. B. (1980), *Psychologie des Spiels*, Berlin: Volk und Wissen.
- ENGSTRÖM, Y. (1987), *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki: Orienta-Konsultti.
- ENGSTRÖM, Y. (1993), «Development studies of work as a test-bench of activity theory: The case of primary care medical practice», στο S.

[ 244 ]

CHAIKLIN και J. LAVE (επιμ.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, New York: Cambridge University Press.

- HAKKARAINEN, P. (1989), «Day-care work and development», *Nordisk Pedagogik*, 9: 193-206.
- HAKKARAINEN, P. (1990), *Motivation, leikki ja toiminnan kohteellisuus (Motivation, play and object orientation in activity)*, Helsinki: Orienta-Konsultti.
- HOWES, C. (1987), «Social competence with peers in young children: developmental sequencess», *Developmental Review*, 7: 252-272.
- HÄNNIKÄINEN, M. (1989), «Transition to role play. Comparison of observation methods», *Nordisk Pedagogik*, 9: 177-192.
- HÄNNIKÄINEN, M. (1992), «The play of Mari, a 2 1/2-year-old girl: A study of play as a developmental psychological and pedagogical phenomenon», στο J. SUGAR KADAR (επιμ.), *Social-emotional development in family versus in pedagogical institution. Papers of the 2nd Fermo-Hungarian Conference on Developmental Psychology, 2-4 April, 1991, Budapest, Hungary*, Budapest: Institute for Psychology of the Hungarian Academy of Sciences.
- HÄNNIKÄINEN, M. (1994), «Transition to role play. Theory and practice on the basis of Piagetian framework», *Nordisk Pedagogik*, 14: 101-108.
- KOLOMINSKI, Ia. και ZHIZNEVSKI, B. (1992), «A sociopsychological analysis of conflicts among children during play», *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (5): 74-86.
- VYGOTSKY, L. S. (1976), «Play and its role in the mental development of the child», στο J. BRUNER, A. JOLLY και K. SYLVA (επιμ.), *Play: Its role in development and evolution*, New York: Basic Books.
- VYGOTSKY, L. S. (1978), «Problems of methods», στο M. COLE, V. JOHN-STEINER, S. SCRIBNER και E. SOUBERMAN (επιμ.), L. S. Vygotsky, *Mind in society*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1994), «The problem of the environment», στο R. VAN DER VEER και J. VALSNER (επιμ.), *The Vygotsky reader*, Oxford and Cambridge (UK): Blackwell.
- ZAPOROZHETS, A. V. και MARKOVA, T. A. (επιμ.) (1983a), «Principles of preschool pedagogy. Part I», *Soviet Education*, 25 (8): 7-118.
- ZAPOROZHETS, A. V. και MARKOVA, T. A. (επιμ.) (1983b), «Principles of preschool pedagogy. Part III», *Soviet Education*, 25 (10-11): 3-149.

[ 245 ]

## Οι νηπιαγωγοί και τα πεντάχρονα παιδιά παίζουν μαζί<sup>1</sup>

### Εισαγωγή

ΣΤΟ *Education of Man (Αγωγή του Ανθρώπου, 1887)*, ο Froebel τονίζει τη σπουδαιότητα του παιδικού παιχνιδιού. Περιγράφει το παιχνίδι ως την υψέστατη φάση στη λειτουργία του παιδιού και υποστηρίζει ότι, εξαιτίας αυτού, το παιχνίδι συμβάλλει στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού. Από την εσχάτη του Froebel και μετά, το παιχνίδι παίζει αποφασιστικό ρόλο στην προσχολική εκπαίδευση. Το γεγονός ότι η ακόλουθη παρουσίαση στηρίζεται ό' αυτή την εκπαιδευτική και αναπτυξιακή αντίληψη, δεν αποκλείει τη μελέτη του παιχνιδιού από ανθρω-

---

1. *Erläuterung* να μεταφράσουμε τον τίτλο «Frame play with six year old children» με τη φράση «Οι νηπιαγωγοί και εξάχρονα παιδιά παίζουν μαζί» για να αποδώσουμε καλύτερα το νόημα που έχει, μια και ο όρος «παιχνίδι παιδιού» εισάγεται για πρώτη φορά στα ελληνικά. Η αλλαγή αυτή έγινε μετά από συνεννόηση με τον συγγραφέα, εφόσον αντανακλά το περιεχόμενο και την έννοια του παιχνιδιού. Στο παιχνίδι παιδιού (frame play) τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν από κοινού ένα γενικό θέμα και τυποποιούν ορισμένες διαστάσεις του, διαφορετικούς ρόλους, για τους κανόνες που εμπεριέχονται στους ρόλους, καθώς και για τις ενδεχόμενες πράξεις που συνδέονται με κάποιους συγκεκριμένους ρόλους. (Σ.Τ.Ε.)



πολογική σκοπιά. Εκεί που μια αναπτυξιακή προσέγγιση στο χέρι στο να κατανοήσει το γιατί παίζουν τα παιδιά, το πώς μεταβάλλεται το παιχνίδι και το πώς επηρεάζει το παιχνίδι τα παιδιά, μια ανθρωπολογική προσέγγιση αντιλαμβάνεται το παιχνίδι ως υπέρτατη εκδήλωση της ζωής και, θεωρώντας ότι στείχεται εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, επικεντρώνεται στο τι παίζουν τα παιδιά (Huizinga 1955. Sutton-Smith 1986).

### Η ουσία του παιχνιδιού

ΚΑΘΩΣ το παιχνίδι είναι μια πολυσύνθετη δραστηριότητα, ο χαρακτηρισμός του δεν μπορεί να περιγραφεί μέσω της παράθεσης ολιγόριθμων στοιχείων, αλλά μάλλον μέσω μιας διαλεκτικής κατανόησης (Sutton-Smith 1978). Ισομένο από αυτή τη σκοπιά, το παιχνίδι είναι οικειοθελές, αυθόρμητο και αυτεξούσιο (Froebel 1887. Huizinga 1955. Rubin 1980). Αν επιχειρήσετε να επιβάλετε το παιχνίδι, τα παιδιά θα πάρουν να παίζουν. Όμως, το παιχνίδι μπορεί επίσης να είναι αγωνιώδες, αμοχαρές και ανελκυστέρο (Huizinga 1955). Σύμφωνα με μια φροϊδική αντίληψη (Erikson 1951), θεωρείται αφενός ότι το παιδί παίζει για να διευθετήσει το άγχος και τις συγκαρούσεις και, αφετέρου, το παιχνίδι θεωρείται ως εκδήλωση της επιθυμίας και ως ανταμοιβή. Εφόσον τα παιδιά μιμούνται και αναγνωρίζουν τους ανθρόπους που τα περιβάλλουν, το παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί ως μια υποκειμενική αντανάκλαση της πραγματικότητας (Leontiev 1981). Ενώστε, το παιχνίδι μπορεί να είναι μια μηχανική και περιορισμένη αναπαραγωγή της πραγματικότητας (Heinsohn και Kniper 1975), αλλά, πολλές φορές, το παιδί αναπαράγει παρατηρήσεις και εμπειρίες με τον δικό του τρόπο. Από αυτή την άποψη, το παιχνίδι είναι μια δημιουργική δραστηριότητα, μέσω της οποίας το παιδί αλλάζει το περιβάλλον του, παραμερίζει κάτι και επινοεί κάτι άλλο (Piaget 1962. Pirow 1974. Schwartzman 1978). Εριστλέον, ο Babcock (1978) ορίζει το παιχνίδι ως μια εκ-

[ 272 ]

φραστική δραστηριότητα, η οποία παράγει αντιθέσεις και αλλαγές και η οποία αναστρέπει τις αξίες. Επίσης, το παιχνίδι μπορεί να έχει έναν κανονιστικό και συντηρητικό χαρακτήρα. Η μυθολογία, η φαντασία και η φαντασίωση αποτελούν βασικά στοιχεία του παιχνιδιού (Singer και Singer 1990. Vygotsky 1976). Το παιδί επεξεργάζεται υποκειμενικές δράσεις και αποδίδει νέα νοήματα σε πράξεις και αντικείμενα.

Το παιχνίδι είναι μια κοινωνική δραστηριότητα, όπου οι ανθρώπινες σχέσεις είναι σημαντικές και βιώνονται μαζί με τους συνομηλίκους (Launer 1968). Σε μια κοινή δραστηριότητα και μέσω της επικοινωνίας, τα παιδιά παράγουν δράσεις και νοήματα. Ο Bateson (1971 και 1972) και η Schwartzman (1978) τονίζουν ιδιαίτερα την επικοινωνιακή πλευρά του παιχνιδιού. Στο παιχνίδι, τα παιδιά δημιουργούν σχέσεις και αλληλεπιδράσεις αλληλεπιδρώντας την επικοινωνιακή πλευρά του παιχνιδιού. Τα νοήματά τους, όπως και μεταξύ προσώπων, γελονότων και ιδεών. Το μήνυμα των παιδιών εμπειρέχει ποικίλους τρόπους ερμηνείας. Το μήνυμα έχει ένα σαφές περιεχόμενο (κείμενο), αλλά ταυτόχρονα παράγει ένα σήμα σχετικά με τους τρόπους ερμηνείας του περιεχομένου (συγκείμενο). Για να κατανοήσει το μήνυμα, ο αποδέκτης πρέπει να λάβει υπόψη του τόσο το εκφραζόμενο, όσο και το συμφορζόμενο. Μια παρόμοια επικοινωνία εκδηλώνεται σε αδικτά επίπεδα. Τα παιδιά εκτέμπτουν ορισμένα σήματα παιχνιδιού, για να πουν το ένα στο άλλο «αυτό είναι παιχνίδι» (Bateson, 1972). Ένα κορίτσι, για παράδειγμα, λέει: «ΑΣ προσποιηθούμε ότι είμαστε μοντέλα». Παρόλο που η κοινωνική και επικοινωνιακή πλευρά είναι εμφανείς, το παιχνίδι είναι η ατομική δραστηριότητα του παιδιού. Η ποιότητα του παιχνιδιού πρέπει να αξιολογείται με βάση τις εμπειρίες μεμονωμένων προσώπων. Από τη σκοπιά του Piaget (1962), το παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί ως κάτι που διεξάγεται είτε από μεμονωμένα άτομα είτε μεταξύ των ατόμων και των αντικειμένων (Sutton-Smith 1986. Sutton-Smith και Kelly-Byrne 1984).

Το κίνητρο του παιχνιδιού βελσκεται στην ίδια τη διαδικασία, στο περιεχόμενο της δράσης, όχι στο αποτέλεσμα (Garvey, 1976.

[ 273 ]

Huizinga 1955· Leontiev 1978· Rubin κ.ά. 1983). Το κίνητρο για παιχνίδια είναι ασυνείδητο, αλλά ο στόχος είναι ενσυνείδητος.

«Όντε η παρουσία παρόμοιων γενεασημάτων στο παιχνίδι σημαίνει ότι το ίδιο το παιδί αντιλαμβάνεται τα κίνητρα που δίνουν την αφορμή για το συγκεκριμένο παιχνίδι» (Vygotsky 1978, σ. 93).

### Το παιχνίδι συμβάλει στην ανάπτυξη του παιδιού

**Σ**ΤΟΝ ΨΥΧΙΣΜΟ του παιδιού προσχολικής ηλικίας συμβαίνουν σημαντικές αλλαγές μέσω του παιχνιδιού. Αυτές οι αλλαγές προετοιμάζουν το έδαφος για τη μετάβαση του παιδιού σε ένα νέο επίπεδο ανάπτυξης (Leontiev 1981, σ. 369). Η πρωτεύουσα λειτουργία και επίδραση της δραστηριότητας του παιχνιδιού οφείλεται σε έναν αδιθύο αιτιών. Μέσα από την αλληλεπίδραση με συνομηλικούς και ενηλίκους, το παιδί χειρίζεται σήματα και σύμβολα, ώστε να αναπαράσχει τον πολιτισμό. Σύμφωνα με την ιστορική-πολιτισμική θεωρία, τα σήματα ασκούν επιρροή στην ανάπτυξη των ανώτερων διανοητικών λειτουργιών, όταν αυτά αποτελούν μέσος μιας ανθρωπίνης αλληλεπίδρασης (Leontiev 1978, σ. 59· Vygotsky 1978, σσ. 54-57).

Δεύτερον, στο παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κατακτούν ιδέες και να φέρουν σε πέρας πράξεις περισσότερο εξελιγμένες από όσο θα τους ήταν εφικτό σε καταστάσεις εκτός παιχνιδιού. Με άλλα λόγια, στο παιχνίδι το παιδί αυξάνει τις απαιτήσεις από τον εαυτό του και, με αυτό τον τρόπο, μεταφέρεται στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης, την οποία ο Vygotsky προσδιόρισε ως:

«η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου, όπως αυτό καθορίζεται από την αυτόνομη επίλυση προβλημάτων, και του επιπέδου της δυναμικής ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων με καθοδήγηση από ενηλίκους ή σε συνεργασία με περισσότερο ικανούς συνομηλικούς» (Vygotsky 1978, σ. 86).

[ 274 ]

Μέσα από αυτό το είδος συνεργασίας, το παιδί θα αναβαθμίσει τις προξείες του σε ένα περισσότερο προηγμένο επίπεδο, πράγμα που θέτει σε κίνηση νέες διαδικασίες ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Vygotsky, δεν είναι μόνο οι αυτόνομες δράσεις στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης αυτές που θα υποστηρίξουν την ανάπτυξη· οι μιμήσεις του παιδιού έχουν ένα παρόμοιο αποτέλεσμα. Το παιδί είναι ικανό να μιμηθεί πράξεις που υπερβαίνουν τις δυνατότητές του, αλλά όχι ατελείωστα.

«Στο παιχνίδι, το παιδί πάντοτε υπερβαίνει τη μέση ηλικία του, την καθημερινή του συμπεριφορά· στο παιχνίδι, το παιδί μοιάζει σαν να γίνεται ένα κεφάλι ψηλότερο. Όπως στην εστία ενός μεθυστικού φακού, το παιχνίδι εμπεριέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις σε συμπυκνωμένη μορφή και αποτελεί αυτό καθαυτό μια μέγιστα πηγή ανάπτυξης» (Vygotsky 1978, σ. 102).

Στη δραστηριότητα του παιχνιδιού, το παιδί υπερβαίνει πολλά συχνά το τρέχον πλαίσιο συμφοραζόμενων. Τα παιδιά δεν οικειοποιούνται απλώς τον κοινωνικό τους περιγύρο, αλλά κάνουν επίσης ατμόσφαιρα δημιουργικές αλλαγές. Παρατηρήσεις παιχνιδιού σε προσχολικά εκπαιδευτικά ιδρύματα υποδεικνύουν ότι τα παιδιά δεν προσαρμόζονται και εσωτερικεύουν απλώς τη θερμοποιημένη επίτοπια κουλτούρα του ιδρύματος, αλλά τη διευρύνουν. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα μπορεί συχνά να εμφανιστούν νέες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Engstrom (1987), αυτός ο τύπος δραστηριότητας είναι δραματικός και ριζοσπαστικός ως προς τη μελλοντική ζωή του ατόμου· είναι μια κρίσιμη καμπή, μια αποκάλυψη. Ο Engstrom αποκαλεί αυτό τον τύπο μαθησιακής δραστηριότητας «μαθαίνω μέσω της διεύρυνσης» («learning by expanding»). Αυτή η μαθησιακή δραστηριότητα εξελίσσεται όπως «ένα ταξίδι μέσα από τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης» (Engstrom 1987, 175).

Παρατηρήσεις σε προσχολικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και νηπιαγωγεία επιβεβαιώνουν ότι το παιδικό παιχνίδι, στις πιο εντυπιακές στιγμές του, μπορεί να παραβληθεί με την έννοια του

[ 275 ]

Engstrom περί της διευρυμένης μάθησης (expansive learning). Το παιχνίδι μεταλλάσσει την κατάσταση και μέσα από αυτή τη μεταλλαγή αναδύεται ένα νέο περιεχόμενο. Ενώ το παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει κοινά γνωρίσματα με τη μάθηση μέσω της διευρυνοσης, η κυρίαρχη δραστηριότητά τους είναι το παιχνίδι και όχι η μάθηση. Επομένως, επιλέγω να ονομάσω αυτό τον τύπο δραστηριότητας –εφόσον μιλάμε για παιδιά προσχολικής ηλικίας– «διευρυμένο παιχνίδι» (expansive play).

Μέσω της ακόλουθης περιγραφής ενός παιχνιδιού που μιμείται τον κόσμο του λούνα-παρκ και του τσίρκου, θα προσδιοριστούν ορισμένα γενικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά και δυνατοτήτες της δραστηριότητας του παιχνιδιού.

### Ένα παιχνίδι λούνα-παρκ και τσίρκου

**Μ**ΕΤΑ ΤΟ ΠΕΥΜΑ, ο ξεάχρονος Πίτερ κλαίει τους φίλους του Μόργεν και Ντάνι να παίξουν με τα ζώα του τσίρκου. Αργίζουν το παιχνίδι κατασκευάζοντας με τουβλάκια μερικά κλουβιά, μέσα στα οποία τοποθετούν διάφορα ζώα. Τότε, ο Πίτερ προτρέπει να κατασκευάσουν ένα λούνα-παρκ «που να έχει πολλά πράγματα να κάνεις». Ο Μόργεν δέχεται και διευρύνει την ιδέα προσθέτοντας την οργάνωση ενός τσίρκου, με ζώα που θα κάνουν νούμερα. Βάσει αυτού του κοινού σχεδίου, ο Μόργεν αρχίζει να κατασκευάζει ένα εκδοτήριο εισιτηρίων και να σχηματίζει μια ουρά πελατών. Ο Πίτερ κατασκευάζει μια λιμνολούα, τοποθετεί μέσα ένα κανό και δηλώνει: «Τώρα, μπορούμε να κάνετε κανόν». «Ναι», λέει ο Ντάνι, «αλλά πρέπει να μπείτε στην ουρά». Εκείνη τη στιγμή έρχονται μερικά πεντάχρονα κορίτσια, ζητώντας να πάδουν μέρος στο παιχνίδι. «Τότε, μπορείτε να τελειώσετε το λούνα-παρκ». Τα κορίτσια κατασκευάζουν τα καθίσματα και την εξέδρα της ορχήστρας, πράγμα που εμπνέει τον Μόργεν. Αγράφει μια φινιούρα PlayMobile και αναφωνεί: «Είμαι ο αρχηγ-

[276]

γός. Είμαι ο μασέτορας». Πίτερ: «Εντάξει, αλλά τότε θα είμαι η μαϊμού σου, μπορώ;» Και ο Πίτερ συνεχίζει: «Και θα είμαι και ο άνθρωπος που δίχνει τα μαχαίρια στο τσίρκο. Είναι εντάξει να είμαι δύο πρόσωπα μαζί;» «Ναι», λέει ο Μόργεν, ενώ διευθύνει την ορχήστρα του τσίρκου, η οποία για ένα διάστημα αποτελείται μόνο από τον Ντάνι που παίζει τρομπέτα.

Σύντομα, ο Ντάνι εγκαταλείπει την ορχήστρα, αλλά ο Μόργεν συνεχίζει να κάνει το μασέτο, εξακολουθώντας να κρατάει στο χέρι του τη φινιούρα PlayMobile. Έπειτα, αφήνει κατά μέρος τη φινιούρα, κάθεται σε ένα τραπέζι και αρχίζει να χρωματίζει ένα μικροσκοπικό κομμάτι χαρτί, σχηματίζοντας άσπρα και μαύρα τετράγωνα. Με μεγάλη προσοχή, κατασκευάζει μια αστροβόλμη ομηματοδοτική σημαία, την οποία τοποθετεί στο χέρι της φινιούρας PlayMobile. Επιστρέφει στο λούνα-παρκ, όπου απορροφάται για ένα μεγάλο διάστημα σε ένα «παιχνίδι», ασχολούμενος με τη δημιουργία μιας ιστορίας.

Ένα από τα κορίτσια ζητάει να γίνει φύλακας στο ζωολογικό κήπο, «και να μπαίνο στα κλουβιά των ζώων». Βρίσκει ένα «σπίτακι» PlayMobile, τοποθετεί στο εσωτερικό του μερικά ζώα και τα ταΐζει. Ο Πίτερ της λέει: «Να θυμάσαι ότι όλα τα ζώα είναι ακίνδυνα. Μπορούν να τσιγγυλίζουν παντού, αν θέλουν». «Ναι, και ενώ είμαι κωκοδείλιος, αλλά κανένας δεν με φοβάται», λέει ο Ντάνι. Αυτό δίνει στον Πίτερ μια έμπνευση. Πάνω στην πλατφόρμα, προσποιείται ότι είναι μαϊμού, φωνάζοντας: «Είμαι μια άγρια μαϊμού κι εσύ, Πίτερ, θα με κυνηγήσεις». Ο Πίτερ προσποιείται τη μαϊμού, ορκίζει στα άλλα ζώα και, τέλος, σιωπάει στο μέσο της αγέρας. Έπειτα, ο Πίτερ λέει: «Τώρα η μαϊμού κουράστηκε, ας της δείξουμε ένα κόλπο του τσίρκου».

Κατ' αρχήν, αυτή η ακολουθία παιχνιδιού έχει μια ευτυχημένη και κεφάτη ατμόσφαιρα. Αυτό και μόνο θα μπορούσε να αποτελέσει επαρκή λόγο για την υποστήριξη του παιχνιδιού. Όμως, επιπροσέτως, το παιχνίδι ασκεί σημαντικότερη επιρροή στην ανάπτυξη νέων δομών στον ψυχισμό του παιδιού (Leontiev, 1981,

[277]

α. 369). Πώς εκδηλώνεται αυτό στην ακολουθία παιχνιδιού που περιγράφηκε παραπάνω;

Το παιδί παίζει για να αντιμετωπίσει την ίδια του την ύπαρξη μετάξι άλλων, τις εμπειρίες του φόβου. Στην παραπάνω περιόδο παιχνιδιού, τα παιδιά διαχειρίζονται μια σχέση αμοιρίας-σύγκρουσης. Τα άγρια ζώα αφηρούνται ελεύθερα, αλλά δεν είναι επικίνδυνα. Η μαϊμού εκδηλώνει την αγριότητά της, αλλά εξυκολούθει να είναι αποδεκτή στην ομάδα.

Κατά τον Elkonin (1980), το σημαντικότερο νόημα του παιχνιδιού είναι η επίδρασή του στην ανάπτυξη των κινήτρων και των αναγκών. Το παιχνίδι έχει ως αποτέλεσμα μια μετακίνηση από τα ασυνειδήτα κίνητρα σε περιεστώτερο συνειδητό. Αν ένα τρίχρονο κορίτσι τάζει τα ζώα σ' αυτό το παιχνίδι, *κάνει* αυτό ακριβώς που θα έκανε ο φύλακας του ζωολογικού κήπου, *αλλά* να κίνητρό της είναι ασυνειδήτο. Ένα κορίτσι πέντε ετών μπορεί να τείλει φαινομενικά τις ίδιες και απαράλλακτες πράξεις, αλλά, παρόλο που οι πράξεις δείχνουν όμοιες, το κορίτσι των πέντε ετών δεν αγκείται στο να *κάνει* αυτό που θα έκαναν οι ενήλικοι. Στη συνειδητή της, η ίδια *είναι* ο φύλακας του ζωολογικού κήπου ταυτίζεται με το γόλο και οικειοποιείται τις πράξεις του φύλακα. Αυτό είναι το υπόστυφο για την ανάπτυξη ενός νέου συνειδητού κινήτρου: την επιθυμία να είναι ενήλικη και να ενεργεί όπως οι ενήλικοι. Σταδιακά, το παιδί αντιλαμβάνεται ότι αυτό απαιτεί νέες γνώσεις και ικανότητες και αυτή η νέα αντίληψη οδηγεί στην ανάπτυξη ενός νέου κινήτρου: στο κίνητρο για μάθηση.

Επιπλέον, το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να υπερνικήσουν τον εγωκεντρισμό τους. Όταν ο Μόρτεν ταυτίζεται με το γόλο του μασέτρου, πρέπει να ιδιοποιηθεί τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις πράξεις που συνδέονται με το γόλο. Ο Ντάνι, επίσης, πρέπει να κατανοήσει τα κίνητρα και τις πράξεις του μασέτρου για να είναι σε θέση να συμμετάσχει στην ορχήστρα. Και οι δύο πρέπει να κατανοήσουν την κατάσταση από τη θέση του άλλου.

Το παιχνίδι των γόλων συμβάλλει επίσης στην αναγκαίωση των

[ 278 ]

αυθόρμητων πράξεων. Για να μπορούσαν να παίξουν, τα παιδιά πρέπει να στοχαστούν και να προσχεδιάσουν ορισμένες πράξεις του παιχνιδιού. Ο Πίτερ προτείνει να παίξουν το λούνα-πιασ και ο Μόρτεν προτείνει να φτιάξουν ένα τσίγκο με ζώα που κáνουν νούμερα. Το παιχνίδι προϋποθέτει ότι τα δύο αγόρια πρώτα στοχάζονται, έπειτα εκφράζουν τις σκέψεις τους λεκτικά και, τέλος, πραγματοποιούν τις δράσεις του παιχνιδιού. Με άλλα λόγια, υπάγεται μια σταδιακή μετακίνηση από ασυνειδήτες και παρορμητικές πράξεις σε συνειδητές, προμελετημένες πράξεις. Η ακολουθία πράξη-λόγος-σκέψη μεταβάλλεται στην αντίστροφη: σκέψη-λόγος-πράξη.

Το παιχνίδι αναπτύσσει την ικανότητα αναπαράστασης και τη φαντασία. Το παιδί μπορεί να πραγματοποιήσει το παιχνίδι των γόλων, μόνο αν είναι σε θέση να αναπαραστήσει στη φαντασία του το γόλο και τις πράξεις. Τα παιδιά πρέπει να αποδώσουν ένα άλλο νόημα στις πράξεις και στα σύνεργα του παιχνιδιού (Vygotksy 1976). Για παράδειγμα, το παιδί πρέπει να παραστήσει έναν ξύλινο κύβο ως εκδοτήριο ειστηρίων. Ειδικά, στείγεται νοήματος το να περιμένεις να βγάλεις ειστηρίο μτγοστά στον κύβο.

Επιπλέον, το παιχνίδι αναπτύσσει την κοινωνική ικανότητα (Elkonin 1980) και την κοινωνική γνώση των παιδιών (Rubin 1980). Ο ατομικός γόλος απαιτεί συγκεκριμένες δράσεις παιχιδιού. Για παράδειγμα, ο Μόρτεν αρχίζει να διευθύνει την ορχήστρα, πράγμα που δίνει στον Ντάνι την έμπνευση να παίξει τραμπέτα. Επειδή το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα την οποία τα παιδιά επιθυμούν να πραγματοποιήσουν, συνάπτουν μια συμφωνία μεταξύ τους. Το παιχνίδι υποβοηθά τα παιδιά να υποταχτούν το ένα στις επιθυμίες του άλλου ως προς το παιχνίδι, με έναν τρόπο που έχει νόημα για τα ίδια τα παιδιά, και με αυτό τον τρόπο το παιχνίδι αναπτύσσει τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (Sylvn κ.ά. 1976).

Τέλος, στο παιχνίδι, τα παιδιά συχνά επινοούν εντελώς νέες δραστηριότητες, οι οποίες διευρύνουν το παιχνίδι και, παράλλη-

[ 279 ]

λα, την ικανότητα των παιδιών. Η ακολουθία κατά την οποία ο Μόστρεν αποδοφάται στη ζωγραφική του δραστηριότητα και, ακολουθώντας, δημιουργεί μια ιπποδρομία, υπογραμμίζει αυτό το γεγονός.

### Οι νηπιαγωγοί και τα πεντάχρονα παιδιά παίζουν μαζί (παιχνίδι πλάσιου)

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΑΙ ΛΟΥΝΑ-ΠΑΘΚ και τοίγκου που περιγράφηκε τελεί σε συμφωνία με τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των γόλων. Εδώ, τα παιδιά διαπραγματεύονται μεταξύ τους το θέμα και τους γόλους του παιχνιδιού, προσδιορίζουν την κατάσταση στην οποία πραγματοποιείται ο γόλος, επινοούν δράσεις παιγνιδιού και, συχνά, σχηματίζουν ένα σενάριο. Σε αντίθεση με τα μικρότερα παιδιά, τα οποία εκφράζουν την οντότητα της δράσης του παιχνιδιού, τα παιδιά πέντε έως έξι ετών είναι σε θέση να συντομεύσουν τη δράση με τη βοήθεια της γλώσσας. Επιπλέον, το σενάριο αποκτά μεγαλύτερη σημασία για τα εξάχρονα παιδιά. Το σενάριο στο παιχνίδι των γόλων ορίζεται

«ως απεικόνιση ορισμένων πράξεων, συμβάντων και αμοιβαίων σχέσεων, προερχόμενων από τη ζωή και τη δραστηριότητα του περιβάλλοντος, την οποία πραγματοποιούν τα παιδιά στο παιχνίδι» (Markova και Zaporozhets 1983, σ. 89).

Επομένως, για να είναι τα παιδιά σε θέση να συμμετάσχουν στο παιχνίδι, απαιτούνται ορισμένες δεξιότητες: να μπορούν να κάνουν διάκριση μεταξύ του πραγματικού κόσμου και του προσποιητού, να είναι σε θέση να κατανοούν και να χειρίζονται τους κανόνες της αλληλεπίδρασης, να καθορίζουν και να αναπτύσσουν ένα θέμα παιχνιδιού, καθώς και να αποδέχονται το γεγονός ότι πολλές φορές το θέμα μπορεί να αλλάξει (Garvey 1976).

Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν παρόμοια στοιχεία βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν συνείδηση της ίδιας τους της

[ 280 ]

δραστηριότητας και, ως αποτέλεσμα, οι κανόνες που βρισκονται πίσω από τους γόλους γίνονται συνειδητοί στα παιδιά. Αυτό θέτει τα θεμέλια για την κατάκτηση ενός νέου τύπου παιχνιδιού. Τα εξάχρονα παιδιά είναι σε θέση να οργανώνουν και να παίζουν οργανωμένα παιχνίδια με κανόνες χωρίς την καθοδήγηση των ενηλίκων, π.χ. κρυφτό.

«Αυτά είναι οργανωμένα παιχνίδια, των οποίων το καθορισμένο περιεχόμενο δεν είναι πλέον ο γόλος και η κατάσταση παιχνιδιού, αλλά ο κανόνας και ο σκοπός. Τέτοιο, για παράδειγμα, είναι το κρυφτό είναι απαραίτητο να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος υπό καθορισμένες συνθήκες» (Leoniev 1981, σ. 386).

Σ' αυτό το είδος παιχνιδιού, οι κανόνες είναι σχετικά συγκεκριμένοι και προαιρετικοί. Βασίζονται σε συμφωνία μεταξύ των παιδιών σχετικά με τις συγκεκριμένες πράξεις που επιτρέπονται. Οι κανόνες πρέπει να καταστούν γνωστοί και κατανοητοί πριν ξεκινήσει το παιχνίδι. Η επίγνωση του σκοπού του παιχνιδιού οδηγεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Στο κνηγντό (tag), για παράδειγμα, δεν χρειάζεται μόνο να τρέχεις, αλλά και να τρέχεις μακριά από εκείνον που είναι «αυτός που κνηγνά» (it). Εν τούτοις, το κνηγντό βρίσκεται στη διαδικασία του παιχνιδιού αυτή καθεαυτή. «Όμως, αυτή η διαδικασία διευθετείται τώρα ερχομένα από το παιδί» (Leoniev 1981, σ. 387).

Παρόλλα με την αυξανόμενη επίγνωση του σκοπού, αποκτά υπόσταση μια μεταβολή ως προς τα περιεχόμενα και την πολυπλοκότητα του παιχνιδιού. Για τα μικρά παιδιά, το περιεχόμενο του παιχνιδιού γόλων συνίσταται στο να δρουν με αντικείμενα και, αργότερα, να φέρον σε πέρας ένα γόλο. Κατά τη χρονική περίοδο μεταξύ πέντε και επτά ετών, το περιεχόμενο του παιχνιδιού εκδηλώνεται μέσω δράσεων συνδεδεμένων με τους γόλους των συμπαικτών (Elkonin 1980).

Η Garvey υπογραμμίζει το γεγονός ότι οποιαδήποτε «επεισόδια του κοινωνικού παιχνιδιού συνεπάρχονται την άσκηση της κοινής φαντασίας και της κοινής ανάπτυξης του θέματος» (Gar-

[ 281 ]

vey 1976, σσ. 578-579). Γι' αυτόν το λόγο, τα εξάχρονα παιδιά συνειδητοποιούν περισσότερο την κατάσταση του φαντασιακού παιχνιδιού (Elkonin 1980), για παράδειγμα τη συγκεκριμένη κατάσταση που φαντασιώνουν. Έβενες στη Σλοβενία, τις οποίες αναφέρει ο Elkonin (1980), υποδεικνύουν ότι η ύπαρξη της κατάστασης του φαντασιακού παιχνιδιού αποδίδει νόημα στις δράσεις του παιχνιδιού. Στην προαναφερθείσα ακολούθια παιχνιδιού λούνα-παρκ και τσίγκου, για παράδειγμα, τα εξάχρονα παιδιά έχουν μια κοινή αντίληψη της κατάστασης του φαντασιακού παιχνιδιού.

Η ανάπτυξη αυτού του νέου επιπέδου παιχνιδιού καθιστά δυνατή την εισαγωγή νέων τύπων παιχνιδιού. Ο Leoniev (1981, σ. 389) αναφέρει διάφορα παιχνίδια (border line games), συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης των δραματοποιημένων οργανωμένων παιχνιδιών και των αυτοσχέδιων οργανωμένων παιχνιδιών. Βάσει των απόψεων του Leoniev, αναπτύξαμε σε έναν παιδικό σταθμό ένα νέο τύπο παιχνιδιού: το παιχνίδι των ηπιαγωγών με τα παιδιά (παιχνίδι πλαισίου<sup>2</sup>).

Σε αντίθεση με το παιχνίδι των γόλων, το παιχνίδι πλαισίου είναι μια δραστηριότητα παιχνιδιού, κατά την οποία τα παιδιά και η ηγίαγωγός οργανώνουν και παίζουν μαζί το παιχνίδι. Πρώτα απ' όλα, επιλέγουν ένα γενικό θέμα, για παράδειγμα «Τι συμβαίνει στο αεροδρόμιο;» ή ένα θέμα με λιγότερο κοινωνικό γεωμετρίο. Με την υποστήριξη των ενηλίκων, τα παιδιά σχηματίζουν ορισμένες διαστάσεις του περιεχομένου για παράδειγμα, ένα παιδί πρότεινε «Δε προσπουθούμε ότι έγινε μια καταστροφή στο αεροδρόμιο». Επιπρόσθετα από ποικίλα περιεχόμενα, τα παιδιά οργανώνουν το σκηηνικό, συζητούν τους διάφορους γό-

2. Το παιχνίδι αυτό ονομάζεται παιχνίδι πλαισίου γιατί μέσα από τον κοινό σχεδιασμό του παιχνιδιού από τη ηγίαγωγό και τα παιδιά, το πλαίσιο του παιχνιδιού εκδηλώνεται σταδιακά και καθορίζει την κατάλληλη δραστηριότητα των παιδιών. Στο υπόλοιπο κείμενο χρησιμοποιείται ο όρος παιχνίδι πλαισίου ως δόκιμος όρος. (Σ.τ.Ε.)

λους, τους κανόνες που ενυπάρχουν στους γόλους και τις ενδεχόμενες πράξεις που συνδέονται με κάποιους συγκεκριμένους γόλους. Μέσα από αυτό τον κοινό σχεδιασμό, η διάρθωση του παιχνιδιού εκδηλώνεται σταδιακά. Ομοίως, η συγκεκριμένη της έννοιας του παιχνιδιού πλαισίου ορίζεται ως ο ενσυνειδητός και συλλογικός σχεδιασμός του παιχνιδιού από τους συμμετέχοντες.

### Η έννοια του πλαισίου

**Η** ΕΝΝΟΙΑ του πλαισίου χρησιμοποιείται αναφορικά προς τη στοχαστικότητα της κατάστασης του φαντασιακού παιχνιδιού (Elkonin 1980). Στο παιχνίδι των γόλων, η κατάσταση του φαντασιακού παιχνιδιού συχνά παραπέμπει απλώς σε μια κατάσταση εντός περιεχομένων ορίων. Για παράδειγμα, στην περίπτωση παιχνιδιού του λούνα-παρκ, ο Μόστρεν ως μασέτρος και ο Ντάνι ως τρομπιτίστας έλεγαν ο ένας στον άλλο τι έκαναν, έτσι ώστε να εγκυβιβάσουν την κοινή κατάσταση του τσίγκου. Όμως, η δημιουργία ενός παιχνιδιού πλαισίου με εξάχρονα παιδιά ενδέχεται να επιφέρει τη γέννηση μιας κατάστασης διευρυνμένου και κοινού φαντασιακού παιχνιδιού. Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν ένα κοινό πλαίσιο για μακρά και αδιάλειπτη χρονική περίοδο. Για να είναι σε θέση να διεκπεραιώσουν ένα σύνθετο κοινό παιχνίδι πλαισίου, τα παιδιά έχουν ανάγκη από κοινή α-ναπαράσταση και κοινή ανάπτυξη του θέματος (Garvey 1976, σσ. 578-579), γεγονός που έχει την έννοια της δημιουργίας μιας κοινής κατανόησης για την κατάσταση του φαντασιακού παιχνιδιού.

Όταν τα παιδιά οργανώνουν σχέδια για το παιχνίδι, καθώς και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, εκφράζεται το περιεχόμενο του παιχνιδιού ή, κατά τα λεγόμενα του Bateson (1972), το κείμενο. Ταυτοχρόνως, τα παιδιά δίνουν ορισμένα σημεία που αφορούν την εμψυχή του μηνύματος, δηλαδή το πλαίσιο συμπεριλαμβανόμενων. Στην επικοινωνία, αυτά τα σημεία βοηθούν τους συμμετέχοντες στο παιχνίδι να κατανοούν ο ένας τον άλλο. Σύμφωνα

φωνα με τον Bateson (1972), η εγκαθίδρυση του πλαισίου συμ-φραζομένου αποτελεί ένα ψυχολογικό πλαίσιο. Στο παιχνίδι των εξάχρονων παιδιών, το ψυχολογικό πλαίσιο είναι συνήθως σα-φές. Η λειτουργία ενός ψυχολογικού πλαισίου έγκειται στο να περιβάλει ορισμένα μηνύματα και να αποκλείει άλλα. Από αυτή την άποψη, ένα ψυχολογικό πλαίσιο επηρεάζει την ίδια λειτουργία με το πλαίσιο ενός πίνακα: λέει στο θεατή τι θα πρέπει να πα-ρατηρήσει, δηλαδή αυτό που βρίσκεται εντός του πλαισίου. Επομένως, το πλαίσιο προσδιορίζει τις βάσεις για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στο παιχνίδι πλαισίου, η συνειδητοποίηση του ψυχολογικού πλαισίου από τα παιδιά ενισχύεται μέσω της σύστασης ενός πραγματικού υπαρκτού πλαισίου. Παράλληλα με το υλικό μέρος, τα παιδιά δημιουργούν το πλαίσιο για παρόδεια, μετατρέπουν τη σχολική αίσθηση σε νοσοκομείο, το οποίο περιλαμβάνει θά-λαμο τραυματιών και χειρουργείο. Με την υποστήριξη αυτού του υλικού πλαισίου, τα παιδιά και οι ενήλικοι πλάθουν με τη φα-ντασία τους θέματα, γόλους και δρόμους. Με άλλα λόγια «συμ-μερίζονται μια φαντασίωση, την οποία δημιουργούν και τροπο-ποιούν συλλογικά» (Fine 1983, σ. 12). Στο παιχνίδι πλαισίου, τα παιδιά συμμερίζονται μια φαντασίωση και, κατ' αυτό τον τρόπο, έχουν μια *συλλογική φαντασίωση*. Στα οργανωμένα παιχνίδια γόλων, τα οποία είναι προϊόντα κοινής φαντασίωσης, για παρό-δεια στα *Παιχνίδια Πολέμου*, *Μπουντσούμα* και *Δράκοντες* (*Wargames*, *Dungeons και Dragons*) η συλλογική φαντασίωση εί-ναι έκδηλη και αναπτυγμένη σε ένα εκλεπτυσμένο επίπεδο. Το φαντασιακό οργανωμένο παιχνίδι των γόλων ορίζεται (Lortz, στον Fine 1983, σ. 12) ως:

«Οποιοδήποτε οργανωμένο παιχνίδι που δίνει σ' έναν αριθμό παι-κτών τη δυνατότητα να υποθέσουν γόλους φαντασιακών χαρα-κτήρων και να ενεργήσουν με κάποιο βαθμό ελευθερίας σε ένα φαντασιακό περιβάλλον».

Παρόλο που τα παιδιά ηλικίας πέντε έως οκτώ ετών υποθέ-

[ 284 ]

τούν συχνά τους γόλους πραγματικών χαρακτήρων —για παρό-δεια, τους γόλους μιας νοσοκόμης, ενός καπετάνιου και ενός μαγού— και το ψυχολογικό πλαίσιο εκδηλώνεται επίσης υλικά, το παιχνίδι πλαισίου των παιδιών είναι παρόμοιο με το περι-σσότερο προηγμένο οργανωμένο παιχνίδι γόλων, προϊόν κοινής φαντασίωσης. Και τα δύο υποστηρίζονται από μια συλλογική φαντασίωση. Για τα παιδιά ηλικίας πέντε έως οκτώ ετών, είναι αναγκαίο να υποστηρίξουν την αναπαραστατική φαντασία τους. Γι' αυτόν το λόγο, οι αποφάσεις που παίρνουν τα παιδιά συχνά διατυπώνονται τόσο λεκτικά, όσο και σε δημιουργικά σχέδια και ζωγραφίες, τα οποία χρησιμοποιούν ως μοντέλα. Όπως υπέδειξαν οι Davydon (1990), Ajdacona (1982) και Venger (1985), παρόμοια μοντέλα υποβοηθούν την ανάπτυξη μιας νέας αυτοεκτίμησης και συνειδητοποίησης της ατομικής δραστηριότητας, όπως επίσης και της ααχόμενης στοχαστικής σκέψης.

Επομένως, το παιχνίδι πλαισίου εμπνεύσει αρκετά στοιχεία, τα οποία έχουν παραπορασιαστεί από τους ενήλικους και τα παι-διά. Επειδή μεσοβαθεί ένα ορισμένο χρονικό διάστημα μεταξύ της διατύπωσης του σχεδίου και της πραγμάτωσης του παιχνι-διού, οι γόλοι, οι κανόνες και οι δρόμοι αποτελούν αντικείμενο ενδελχούς επεξεργασίας. Τα παιδιά συχνά δημιουργούν πολλά αξεσουάρ για το παιχνίδι. Για παρόδεια, σε ένα παιχνίδι πλαι-σίου που είχε σχέση με πλοία, τα παιδιά δημιούργησαν έναν κι-νητήρα, μια γέφυρα, ένα πηδάλιο και μια άγκυρα, όπως επίσης ναυτικές στολές και χρήματα για συναλλαγές στο κατάστημα του πλοίου και στο εστιατόριο. Κατ' αυτό τον τρόπο, το παιχνίδι πλαισίου είναι περισσότερο οργανωμένο και προσανατολισμένο προς ένα σκοπό από το παιχνίδι των γόλων. Το κίνητρο στο παι-χνίδι πλαισίου διαφέρει από το κίνητρο στο παιχνίδι των γόλων. Στο παιχνίδι των γόλων, το κίνητρο έγκειται στο παιχνίδι αυτό καθαυτό. Στο παιχνίδι πλαισίου, το κίνητρο μετατοπίζεται όλο και περισσότερο προς το αποτέλεσμα της δραστηριότητας του παιχνιδιού.

Στο παιχνίδι πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά οργα-

[ 285 ]

νώνον από κοινού τη δραστηριότητα και, κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη δραστηριότητα του παιγνιδιού. Υποθέτουν ένα γόλο και διακτετατώνουν τις δράσεις του παιγνιδιού. Κατά τους Sylvia, Roy και Painter (1980), τα παιδιά είναι σε θέση να διατηρήσουν την προσοχή τους εντατικότερα και για μεγαλύτερη χρονική περίοδο, όταν είναι παρόντες ενήλικες. Σύμφωνα με αυτό, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών έχει ενδεχομένως ένα ανάλογο αποτέλεσμα. Οι Wood, McMahon και Cranston (1980) επισημαίνουν ένα θετικό αποτέλεσμα, όταν ο ενήλικος παίζει με τα παιδιά ως σύντροφος ή συμπαικτης. Ο ενήλικος επιτυγχάνει μια σχέση οικειότητας και εμπιστοσύνης με τα παιδιά. Στο παιγνίδι, ο ενήλικος οφείλει να δείχνει ευαισθησία, να παίζει υποστηρίξιμη και να αποφεύγει να είναι κυριαρχικός.

### Ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα

**Σ**Ε ΕΝΑΝ παιδικό σταθμό, μια ομάδα είκοσι παιδιών, ηλικίας πέντε έως έξι ετών και οι παιδαγωγοί τους επεξεργάστηκαν δραστηριότητες παιγνιδιού, οι οποίες είχαν θέματα όπως «Η ζωή στο νοσοκομείο», «Ο σιδηροδρομικός σταθμός» και «Στο πλαιο για τη Σουηδία». Σε μια τάξη ηπιαγωγείου, το παιγνίδι πλαισίου οργανώθηκε ως μέγος ενός εκπαιδευτικού σχεδίου δράσης (project) των τάξεων του ηπιαγωγείου και των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Για παράδειγμα, στο πρόγραμμα «Κατασκευάζουμε μια πόλη», παιδιά ηλικίας πέντε έως οκτώ ετών χωρίστηκαν σε δύο ομάδες που αποτελούνταν κατά μέσο όρο από έξι άτομα. Μετέτρεψαν τις σχολικές αίθουσες σε εργαστήρια όπου κατασκευάζαν και πουλούσαν πλήθος προϊόντων για παράδειγμα, διάφορα είδη παιγνιδιών, ζωγραφικά πορτρέτα και μαργαρίτες. Άλλες αίθουσες διαρρυθμίστηκαν σε εστιατόριο, τζάμπεξ, κινηματογράφο και διάφορα καταστήματα. Τα παιδιά εργάζονταν εκ περιτροπής, μετακινούμενα από την παραγωγή στην κατακόμιση και το αντίστροφο. Τη μια εβδομάδα τα παι-

[ 286 ]

διά εργάζονταν στα καταστήματα, στο εστιατόριο και στον κινηματογράφο επί αμοιβή, την ετόμενη δημιουργούσαν ένα παιγνίδι στο οποίο ξόδευαν τους μισθούς τους.

Αυτό το είδος οργάνωσης επιχειρεί να παράσχει στο κάθε παιδί πρόβαση σε γόλους και δράσεις που αντιστοιχούν στην ικανότητά του. Εν τούτοις, προέκυψαν πολλά ερωτήματα: Μήπως το περισσότερο οργανωμένο παιγνίδι πλαισίου έχει υπερέβλεπόμενες απαιτήσεις; Θα προκαλέσει άσχετα «θύελλα» στη ζώνη ενγύτερης ανάπτυξης του παιδιού; Μήπως θα παρασυσθούν τα παιδιά σε μια δραστηριότητα που χαρακτηρίζεται από κίνητρα, τα οποία, κατά τη διατύπωση του Leonien (1981, σ. 402), «μόλις που είναι αντιληπτά»; Θα κατασραφεί η ανεξαρτησία, η δημιουργικότητα και ο οικειοθελής χαρακτήρας του παιγνιδιού; Μήπως το παιγνίδι πλαισίου θα εξυτηρηθεί απλώς τη λειτουργία της προσομοίωσης;

Για να διαφωτιστούν αυτά τα ερωτήματα, παρατηρήσαμε ορισμένες περιόδους παιγνιδιού πλαισίου σε έναν παιδικό σταθμό και σε τάξεις του ηπιαγωγείου και, στη συνέχεια, πήραμε συνεντεύξεις από τα παιδιά.

### Κατασκευάζουμε μια πόλη

**Σ**'ΑΥΤΟ το παιγνίδι πλαισίου, ο εξάχρονος Πίτερ υπήρξε αντικείμενο παρατήρησης για ένα διάστημα είκοσι πέντε περιόδων λεπτών. Ο Πίτερ μετέχει σε μια ομάδα που πηγαίνει στην Προχωρεί παζέ με πέντε άλλα παιδιά, ηλικίας από πέντε έως οκτώ ετών. Δύο οκτάχρονα κορίτσια αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία: «Πρώτα θα πάρουμε τους μισθούς μας από την τράπεζα». Πηγαίνουν στην τράπεζα, επί όπου αποσπώνουν τους μισθούς τους. Δύο αγόρια εγκαταλείπουν την ομάδα: «Εμείς θα πάμε σινεμά και αργότερα θα πάμε στο εστιατόριο». Τώρα ο Πίτερ μένει μόνος με τα δύο κορίτσια, την Μιργιτ και την Άννα. Εκκινεί τον γυτόν αν θέλει να πάνε για ψώνια. «Θα πάμε να γί-

[ 287 ]



νομηme όμορφες "από την κορυφή ως τα νύχια". Ο Πίτεργ κοι-  
νάει το κεφάλι του καταφατικά.

Στο κατάστημα, τα κορίτσια πηγαιίνουν κατευθείαν στο σαλό-  
νι ομορφιάς. Η Μπίργιτ λέει: «Θα βάλουμε τα νύχια μας». «Ναι,  
όπως οι όμορφες κυρίες», συμπληρώνει η Άντζα. «Η αδερφή μου  
έχει κιόλας κόκκινα νύχια, ακόμα κι όταν πηγαιίνει στη δουλειά»,  
λέει η Μπίργιτ. Τώρα, κάτι συμβαίνει με την Άντζα. Με συνεπαρ-  
μένη φωνή, ψιθυρίζει: «Ει, άκου! Θα μιτούμε στο δικό μας δω-  
μάτιο και μετά θα είμαστε μοντέλα».

Ο Πίτεργ δεν παίρνει μέγος σ' αυτή την κουβέντα, ετοιμένως  
δεν αποκηρύσσεται στα κορίτσια, όταν αυτά φεύγουν από το κατά-  
στημα. Κοιτάζει τα μακό, τις γραβάτες και τα καπέλα που υ-  
πάσχουν στη βιτρίνα. Παίρνει μια γραβάτα και σφρέφεται πρως  
το μέγος ενός φίλου που παίζει το γόλο του πωλήτη: «Πόσο κά-  
νει αυτή; Δεν μπορεί να είναι πολύ ακριβή». «Πελάός είσαι;» α-  
παντάει ο πωλήτης. «Είναι από την Αμερικνή κοστίζει πέντε κο-  
ρόνες» (ένα δολάριο ή τριακόσιες περίπου δραχμές). «Δεν έχει  
σημασία, θα την αγοράσω», λέει ο Πίτεργ και βγάζει μερικά χρή-  
ματα, τα οποία δίνει στον πωλήτη. Το άλλο αγόρι εγκαταλείπει  
το γόλο του πωλήτη και γοιτάει τον Πίτεργ τι πρόκειται να κάνει  
τώρα. «Δεν ξέρω' μπορεί να πάω στο εστιατόριο. Ναι, αυτό θέ-  
λω να κάνω», λέει ο Πίτεργ αυτοφασιαστικά. Βγαίνει έξω και κα-  
τευθύνεται πρως το εστιατόριο.

Στο εστιατόριο, ο σεβριτόγος τον υποδέχεται, του δείχνει ένα  
τραπέζι και ο Πίτεργ παίρνει έναν κατάλογο. Ρίχνει μια ματιά  
στον κατάλογο, μετράει τα λεπτά που έχει και κοιτάζει επιμονα  
μπαρουστά του. Σε λίγο καταφθάνει ο σεβριτόγος, ο οποίος τον  
γοιτάει τι θα ήθελε να φάει. «Ένα ποτήρι νερό και ένα πιάτο  
σούπα», παραγγέλλει εκεινος. Ενόσω περμιμένει, ο Πίτεργ κοιτάζει  
γύρω του, παρακαλοθιόνοντας το σεβριτόγο να εργάζεται, αλλά  
δεν λέει τίποτα. Μετά από λίγα λεπτά, έρχεται η σούπα του και  
ο Πίτεργ αρχίζει να τρώει.

Κατ' αρχήν, οι δρόσοεις παιχινιδιού του Πίτεργ δεν μοιάζουν με  
γνήσια δραστηριότητα παιχινιδιού, όπως αυτή έχει χαρακτηριστεί

με γενικούς ψυχολογικούς όγους σε προηγούμενες σελίδες αυτής  
της ερργασίας. Όσον αφορά τη μυθοπλασία και τη φαντασία, ο  
Πίτεργ προφανώς δεν είναι σε θέση να υποκλιθεί ότι είναι κά-  
ποιος άλλος, αφού δεν παροουιάζεται να παίζει κάποιο γόλο.  
Για παράδειγμα, ο γόλος θα μπορούσε ενδεχομένως να είναι ε-  
κεινος ενός επιχειρηματία σε επαγγελματικό ταξίδι, ο οποίος τη-  
γαινει για ψώνια, πηγαινει στο εστιατόριο κ.λπ. Ο Πίτεργ φαίνε-  
ται να τελει ατάως τις πράξεις που απαιτούν οι περιπτώσεις. Ό-  
σον αφορά τη δημιουργικότητα, ο Πίτεργ δεν αναλαμβάνει παρά  
ελάχιστες πρωτοβουλίες και αυτές οι πρωτοβουλίες δεν μεταλά-  
λίσσουν την κατάσταση. Για παράδειγμα, αγοράζει μια γραβά-  
τα και παραγγέλλει φαγητό. Δεν μεταλλάσσει τον περιγυρό του.

Όσον αφορά τις ανθρωπινες σχέσεις, ο Πίτεργ ατάως μετέχει  
σε μερικές αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά (τα κορίτσια, τον υ-  
πάλληλο του καταστήματος, το σεβριτόγο). Δεν δημιουργεί προ-  
κλήσεις και δέχεται ελάχιστη ανταποδοτικότητα των δικών του  
πράξεων.

Όσον αφορά το κίνητρο, ο Πίτεργ κατευθύνει τις πράξεις του  
σε συγκεκριμένους στόγους: αγορά μια γραβάτας και παραγγε-  
λία ενός γεύματος. Όμως, το κίνητρό του αντιστοιχεί στους στό-  
γους; Δείχνει και ενεργεί σαν το κίνητρό του να είχε το χαρα-  
κτήρα «περμιένουν από μέσα να κάνω αυτό». Ή, ίσως, είναι ένα  
κίνητρο που υπάσχει ατάως στη συνειδησή του, χωρίς συναι-  
σθήματα: ένα «μόλις αντιληπτό κίνητρο».

Είναι σαφές ότι αυτό το συγκεκριμένο παιχινίδι τλάισιού δεν  
έδωσε στον Πίτεργ τη δυνατότητα να παροουιάσει γνήσιες δρά-  
σεις παιχινιδιού. Όμως, γιατί δεν ήταν σε θέση ο Πίτεργ να ε-  
μιτάκσει σ' αυτό το παιχινίδι, να παραλείψει κάτι και να επινοή-  
σει κάτι άλλο; Γιατί δεν μπόρεσε να εδραιώσει σχέσεις και δια-  
συνδέσεις με τα άλλα παιδιά; Γιατί προσαρμιόστηκε ατάως στις  
καταστάσεις;

Κατά την άποψή μου, πρέπει να εξεταόσουμε δύο παρόγγοτες.  
Πρώτον, η οργάνωση του παιχινιδιού ήταν υπερβολικά περιλάλο-  
κη. Ο Πίτεργ δεν ήταν σε θέση να διερευνησει τόσες πολλές δρα-

στηριότητες και δυνατότητες και δεν αναμείχθηκε ούτε έδειξε προθυμία να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα στην προετοιμασία της οποίας είχε βοηθήσει και ο ίδιος την προηγούμενη εβδομάδα. Με άλλα λόγια, παρασύρθηκε σε μια δραστηριότητα που υπερέβαινε τη ξύνη εγγύτητάς του.

Ο δεύτερος παράγοντας που θέλω να επισημάνω είναι η απουσία του εκπαιδευτικού. Ο Πίτερ αφεθήκε μόνος. Ήταν υπερβολικά δύσκολο γι' αυτόν να εδραιώσει σχέσεις με τα άλλα παιδιά. Περίμενε από τα άλλα παιδιά να αναλάβουν πρωτοβουλία. Ακόμα και όταν τα δύο κορίτσια του υπεβάλαν μια ερώτηση, δεν ήταν σε θέση να απαντήσει και να εταχειρίσει να βελτιώσει τη σχέση. Επειδή ο Πίτερ δεν έλαβε βοήθεια, υποχρεώθηκε να είναι θεατής, αντί να συμμετάσχει ενεργά στη δραστηριότητα. Εδώ, ένας ευαίσθητος εκπαιδευτικός, θα ήταν σε θέση να δημιουργήσει κοινές δράσεις παιγνιδιού, βάσει των δυνατοτήτων του Πίτερ.

Το παραπάνω παράδειγμα δεν αποτελεί επιχείρημα κατά της χρήσης του παιγνιδιού πλάσιου. Από την προοπτική των δύο κοριτσιών, το παιγνίδι έχει ενδεχομένως μια θετική επίδραση. Επίσης, στην ιδέα των μοντέλων, διαβλέπω ένα εμβρυακό στάδιο αυτού που αποκαλώ «διευθυμένο παιγνίδι»· αλλά, ως προς τον Πίτερ, αυτό το παιγνίδι φέρονε στο φως ορισμένα προβλήματα και περιορισμούς. Η επιτυχία του παιγνιδιού πλάσιου με εξάχρονα παιδιά εξαστάται από την οργάνωση του παιγνιδιού και από τις δυνατότητες των παιδιών να διαμορφώσουν τις δικές τους δράσεις παιγνιδιού. Όταν το παιγνίδι πλάσιου οργανώνεται με διαφορετικό τρόπο, μπορεί να επιτύχει ένα διευθυνόμενο χαρταίγιο. Αυτό θα το καταδείξω μέσω της παράθεσης ενός άλλου αποστάσιματος από ένα παιγνίδι πλάσιου σε προσχολικό εκπαιδευτικό ίδρυμα (Broström 1992).

### Πυροσβέστες εν δράσει

ΣΤΟΝ πυροσβεστικό σταθμό, ο αρχιτυπικός Φρέντερικ κάθεσαι πατώντας τα πλήκτρα στον πίνακα ελέγχου, ενώ οι οδη-

[290]

γοί Γιέστερ και Μαντς περιμένουν ανυπόμονα. Ο Νέμα και ο Λένον, δύο πυροσβέστες, κάθονται στο πυροσβεστικό όχημα και ο Νέμα τηλεφωνεί από το γουόκι τόνκι.

NEMA: *Θα τηλεφωνήσω στον αρχηγό.*

ΛΕΝΟΝ: *Τι; Θα κάνω κι εγώ το ίδιο. Εξέρχες κάτω; Θα τηλεφωνήσω σ' εσένα.*

NEMA: *Λένον, μην το κάνεις. Τώρα είναι η σειρά μου.*

ΛΕΝΟΝ: *Δεν το έκανα.*

(Ο Λένον τηλεφωνεί στο γραφείο ελέγχου, όπου είναι εγκατεστημένος ο Άντεργς.)

ΛΕΝΟΝ: *Άντεργς, Άντεργς!*

NEMA: *Οι πυροσβέστες δεν κάνουν έτοι.*

(Ο Φρέντερικ σηκώνει το τηλέφωνο και στρέφεται στον Άντεργς.)

ΦΡΕΝΤΕΡΙΚ: *Μιλώ εσύ.*

ΑΝΤΕΡΓΣ: *Γεια, γεια σας, πυροσβέστες.*

(Ο Νέμα δέχεται να απαντήσει ο Λένον στο τηλέφωνο.)

NEMA: *Γρήγορα! Απάντησε στην κλήση.*

(Ο Λένον σηκώνει το γουόκι τόνκι.)

ΛΕΝΟΝ: *Τι τρέχει;*

(Ο Άντεργς πιστεύει ότι βρισκονται έξω, σε περιτομία.)

ΑΝΤΕΡΓΣ: *Μαγειρέτε να γυρίσετε. Γυρίστε.*

ΛΕΝΟΝ: *Καλά, εντάξει γεια.*

(Υστερα από αυτόν το διάλογο, τα παιδιά κάθονται περιμένοντας. Προφανώς επειδή δεν λαμβάνουν κανένα σήμα συναγερμού, ο Νέμα παίρνει την πρωτοβουλία να οδηγήσουν το πυροσβεστικό όχημα.)

NEMA: *Πάμε για περιτομία, θα οδηγήσεις εσύ. Εγώ θα καλέσω τον πυροσβεστικό σταθμό.*

(Ο Φρέντερικ δέχεται την κλήση.)

ΦΡΕΝΤΕΡΙΚ: *Εμπρός.*

NEMA: *Τηλεφωνώ επειδή θέλω να σου μιλήσω, αφεντικό.*

ΦΡΕΝΤΕΡΙΚ: *Εδώ Πυροσβεστική Υπηρεσία.*

[291]

NEMA: Να γυθίζουμε;

ΦΡΕΝΤΕΡΙΚ: Να.

NEMA: *Εντάξει, θα το κάνουμε γεια.*

ΛΕΝΟΝ: (με επιτημητικό ύφος) *Νέμα, όταν το κάνεις αυτό, μην το κάνεις με αυτό τον τρόπο.*

(Μια παρατηρητική εκπαιδευτικός προειδοποιεί τα αγόρια που βόσκονται στο γραφείο ελέγχου ότι σε λίγο θα ξοστάσει φωτιά. Ανάβει τη λάμπα ποδηλάτου, την οποία έχει τοποθετήσει κάτω από ημιδιαφανές κόκκινο χαρτί. Ο αρχιτυραγός αγτάζει το τηλέφωνο.)

ΦΡΕΝΤΕΡΙΚ: *Ει, εδώ πυροσβεστικός σταθμός. Γυθίστε γρήγορα, υπάρχει μια φωτιά. Να φέρετε την πυροσβεστική αντλία στον τόπο της φωτιάς.*

(Ο Νέμα και ο Λένον κάθονται στο πυροσβεστικό όχημα, μιμούνται τους ήχους της σειρήνας, πηδούν στο έδαφος και σέδνουν την πυροσβεστική αντλία μέσα στο δωμάτιο. Ξετυλίζουν τη μάνικα: ο Νέμα την αγτάζει και σκαρφάζωνει στη σκάλα.)

NEMA: *Πού είναι η φωτιά;*

(Ενώ αναζητά τη φωτιά, παρατηρεί ότι ο Άντεργς τρέχει ολόγυρα, κδατώντας τη λάμπα ποδηλάτου και το ημιδιαφανές χαρτί. Τότε, κατεβαίνει από τη σκάλα, κρεμάει τη μάνικα σ' ένα σκαλί και στρέφεται, εκνευρισμένος, στον Λένον.)

NEMA: *Τώρα, να με βοηθήσεις να τοποθετήσουμε την αντλία.*

ΛΕΝΟΝ: *Νέμα, εσύ θα οδηγείς τη φωτιά μόνος σου.*

NEMA: (αγνοεί αυτή την αντίδραση) *Αυτό που σου λέω, πρέπει να γίξουμε νερό, ματόλικο νερό.*

(Ο Λένον μοιάζει πολύ αυτοκυριαγχημένος, αλλά πριν εκδηλωθεί η σύγκρουση, ένα παιδί φωνάζει: «Έπιασε φωτιά στο νοσοκομείο». Ένα άλλο αγόρι προσθέτει: «Παιχνίδι είναι μό-

νο». Στον πίνακα ελέγχου, ο Φρέντερικ συνομιλεί με τον Άντεργς.)

ΦΡΕΝΤΕΡΙΚ: *Άντεργς, Άντεργς, έχουμε μια κλίση. Δεν θα 'ρθεις; Θα κάνουμε μια βόλιτα στο νοσοκομείο.*

ΑΝΤΕΡΓ: *Πρέπει να ειδοποιήσω το διευθυντή του νοσοκομείου.*

ΦΡΕΝΤΕΡΙΚ: *Ναι. Όχι, ειδοποίησε τους πυροσβεστές.*

(Εδώ, ο Άντεργς έχει μια διαφορετική ιδέα. Αντί να καλέσει τους δύο πυροσβεστές, πηγαίνει στο κέντρο του διαμετίου και δειχνει τον Νέμα φωνάζοντας: «Πιάστε τον κλέφτη! Έκλεψε το όπλο του αστυνομικού. Είναι ληστής». Ο Νέμα συλλαμβάνει την ιδέα να μεταβληθεί σε ληστή και το βάζει στα πόδια. Τώρα, όλοι τρέχουν στρεγκιλίζοντας δεξιά αριστερά, ενώ ο Άντεργς κληγγάει επί ώγα το ληστή.)

Εδώ θα σταματήσω την περιγραφή. Θα πρέπει να επιστημανθεί ότι, παρόλ'αυτά με τη δραστηριότητα που έχει ως επικεντρω τον πυροσβεστικό σταθμό, δραστηριότητα εξελίσσεται επίσης στο θάλαμο επειγόντων περιστατικών, στην αίθουσα αναμονής και στο θάλαμο ασθενών. Ο χώρος σφύζει από δραστηριότητα.

Το παιχνίδι συχνά μοιάζει να αποτλείται από αλληλουχίες μεμονωμένων πράξεων. Οι πυροσβεστές ανταποκρίνονται σε μια φωτιά, ο γιατρός εξετάζει τους ασθενείς και ο καθαριστής σκουπίζει το πάτωμα. Όμως, γινόμαστε μάδτυρες και συντρονισμένων δράσεων παιχχνιδιού: Η εκπαιδευτικός εισάγει μια φωτιά, μετά από την εκδήλωση της οποίας τα παιδιά-πυροσβεστές σημαίνουν συναγερμό: ο αρχιτυραγός απαντάει στο τηλέφωνο, ανάβει το κόκκινο φωτάκι στο γραφείο ελέγχου και οι πυροσβεστές αναλαμβάνουν δράση.

Στο επεισόδιο που περιγράφηκε παραπάνω, οι πυροσβεστές Νέμα και Λένον ανέλαβαν οι ίδιοι πρωτοβουλία. Πρώτα τηλέφωνησαν στον αρχιτυραγό και στη συνέχεια κανόνισαν μια διάδρομή με το πυροσβεστικό όχημα. Προφανώς, οι δράσεις του παιχχνιδιού διεκπεραιώθηκαν διαμέσου γνήσιων συναισθημάτων,

ενεργοποιημένες από αυτά που ο Leonhien (1981, σ. 402) αποκαλεί «πραγματικά αποτελεσματικά κίνητρα» (really effective motives). Για παράδειγμα, ο Νέμια ανέλαβε έναν αδιέξοδο πρωτοβουλών: Κάλεσε τον αρχηγό, ομαρφάλωσε στη σκάλα για να οβήσει τη φωτιά. Τοποθετήθηκε στο κέντρο των γεγονότων, δημιουργήσε συναγαστικές αλληλουχίες δράσεων και, πιθανώς, είδε τον εαυτό του ως ενεργό υποκείμενο. Ήταν τυροσβεστής και γι' αυτόν ήταν σημαντικό το να οβήσει μια φωτιά. Χρησιμοποιώντας τους όρους του Leonhien (1981, σσ. 399-400), το αντικείμενο της διαδικασίας συνέπεσε με τον αντικειμενικό στόχο που παρήχθησε το υποκείμενο στη δραστηριότητά του.

Όμως, τι γίνεται με τον Λένον, ο οποίος είναι ένα χρόνο μικρότερος; Διαμαρτυρήθηκε, λέγοντας στον Νέμια να οβήσει εκείνος τη φωτιά. Ήταν τόσο κατατασμένος από τον Νέμια και τους άλλους, ώστε ο γόλος του τυροσβεστή είχε λιγότερο νόημα για κείνον; Αυτό δεν φαίνεται πιθανό. Παρόλο που ο Νέμια είχε την πρωτοβουλία να καλέσουν τον αρχηγό, ο Λένον ήταν αυτός που στην ουσία διακεταίωσε την κλήση και, αργότερα, όταν έκαναν περπατάκια, ο Λένον οδήγησε το όχημα. Επομένως, ο Λένον ενεπλάκη στο παιχνίδι.

Στους «τυροσβεστές εν δράσει», τα αγόδια είχαν επίγνωση της λογικής συνέπειας του μοντέλου του παιχνιδιού: κλήση στον αρχιτυραγό, συναγεμιάς, τυροσβεστές σε επιφυλακή, ανταπόκριση, κατάσβεση της φωτιάς και επιστροφή. Ο Νέμια εκδήλωσε αυτή την επίγνωση. Ανυπομονούσε να οβήσει τη φωτιά, αλλά κυδιόχρησε στην ανυπομονησία του. Γνώριζε ότι έπρεπε να περιμένει εντολές από τον αρχιτυραγό, επομένως χρησιμοποίησε το χρόνο αναμονής για να κάνει τηλεφωνήματα από το γουόκι τόσο και να βγει για περπατάκια. Είχε επίγνωση των κανόνων της πραγματικότητας και του παιχνιδιού και τους αποδέχτηκε.

Παρατηρούμε μια αντίστοιχη συνειδητοποίηση στον Φρέντερικ, όταν ο Νέμια τον ρώτησε σε ένα τηλεφωνήμα αν θα έπρεπε να επιστρέψουν. «Ναι», απάντησε ο Φρέντερικ, επειδή σκέφτηκε ότι το τυροσβεστικό όχημα όφειλε να βρισκείται στη θέση του.

[ 294 ]

Αυτή η συνειδητοποίηση ήταν έκδηλη στην εντολή «Εδώ τυροσβεστικός σταθμός: γυρίστε, γυρίστε γρήγορα, κάπου έπιασε φωτιά». Και αργότερα, όταν ξέσπασε φωτιά στο νοσοκομείο και ο Άντεξ ρώτησε αν θα έπρεπε να ειδοποιηθεί το διευθυντή του νοσοκομείου, ο Φρέντερικ απάντησε λογικά: «Όχι, ειδοποίησε τους τυροσβεστές».

Στο παιχνίδι, τα παιδιά αντικατοπτρίζουν τις εμπειρίες τους και αναλαμβάνουν ανεξάρτητες πρωτοβουλίες. Συνεργάζονται το ένα με το άλλο και κατανοούν το πώς μπορούν να ανταποκριθούν σ' αυτές τις προκλήσεις. Εισάγουν το ένα το άλλο σε μια ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης. Όμως, δεν υπερβαίνουν τη ζώνη, ακόμη και όταν αναμειγνύονται οι εκπαιδευτικοί στο παιχνίδι. Όταν η εκπαιδευτικός σήμανε το συναγεμιά τυροκαγιάς, ενήργησε σύμφωνα με την ικανότητα των παιδιών. Η εκπαιδευτικός εμπλούτισε το παιχνίδι, αλλά με βάση τις ικανότητες των παιδιών και χωρίς να υπερβεί τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης.

Οι περισσότεροτερες δράσεις παιχνιδιού εκπονούνται σύμφωνα με τις εμπειρίες των παιδιών και σύμφωνα με το πλαίσιο του παιχνιδιού. Εν τούτοις, στις περιόδους του παιχνιδιού που περιγράφθηκαν, παρατηρούμε ότι ορισμένες νέες δράσεις αποκτούν υπόσταση. Στο παιχνίδι του λούνα-παρκ παρατηρούμε ότι ο Μόρτεν είναι βαθιά απορροφημένος στη ζωνογραφική. Όταν η Άνζα και η Μπίριτ φεύγουν από το κατάστημα «από την κορυφή ως τα νύχια», για να υποδυθούν τα μοντέλα, διευρύνουν το τρέχον πλαίσιο. Τέλος, όσον αφορά την ιδέα περί κλέφτη και αστυνομίας, ο Άντεξ και ο Νέμια ενήργησαν αντίθετα προς την προσδοκώμενη εγγραφή και δραστηριότητα των τυροσβεστών. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες παιχνιδιού, τα παιδιά εισήχθησαν στη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης. Παρεμφερείς δραστηριότητες παιχνιδιού χαρακτηρίζονται από μεταλλαγές και εμφάνιση νέων περιεχομένων. Αν οι εκπαιδευτικοί αφήσουν στα παιδιά περιθώριο για δημιουργικές δραστηριότητες, αυτά θα δημιουργήσουν από μόνα τους παρόμοια στοιχεία διεύρυνσης της δραστηριότητας. Από την άλλη πλευρά, αν οι εκπαιδευτικοί δο-

[ 295 ]

μήσουν υπερβολικά το παιχνίδι, το διευθυμένο παιχνίδι δεν θα εκδηλωθεί.

Τέλος, πρέπει να μνημονευθεί άλλη μια αναπτυσσική όψη. Το παιχνίδι πλαισίου διαμορφώνει επίσης τη βάση για την ανάπτυξη νέων οργανωμένων παιχνιδιών, όταν τελειώνει το συγκεκριμένο παιχνίδι πλαισίου. Τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιήσουν τον εξοπλισμό και τα κοστούμια για να αναπτύξουν ένα εντελώς νέο παιχνίδι.

### Εκπαιδευτικές συνεπαιγωγές του παιχνιδιού πλαισίου

ΣΕ ΕΝΑ επιτυχώς οργανωμένο παιχνίδι πλαισίου, το κίνητρο του παιδιού συμφωνεί με τον αντικειμενικό σκοπό. Επομένως, η δραστηριότητα είναι πλήρως νοήματος. Τα παιδιά εμπλέκονται στη δραστηριότητα και εκφορξούν γνήσια συνασθήματα. Αυτό υποδεικνύει ότι τα κίνητρά τους έχουν το χαρακτήρα των «πραγματικά αποτελεσματικών κινήτρων» (Leontiev 1981).

Τα παιδιά έχουν ανάγκη να κατανοούν το παιχνίδι στο σύνολό του και πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων δράσεων του παιχνιδιού. Τα περιεχόμενα και η επεξεργασία του παιχνιδιού θέτουν προκλήσεις στα παιδιά, αλλά δεν υπερβαίνουν τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης τους (Vygoisky 1978). Το θέμα του παιχνιδιού πλαισίου πρέπει να διατυπώνεται με βάση τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του παιδιού για παράδειγμα, με τη διεύρυνση ενός προηγούμενου σχεδίου, μια συλλογική εκδρομή ή την επέκταση των δικών τους σκευών και της φαντασίας τους. Για να οικοδομήσουν το κοινό πλαίσιο και να παίξουν βάσει του θέματος, τα παιδιά πρέπει να έχουν επίγνωση του αντικειμένου του παιχνιδιού και σχετικές εμπειρίες. Η καλύτερη υποδομή είναι η ίδια η φυσική εμπειρία των παιδιών. Για παράδειγμα, μια εκδρομή στο νοσοκομείο, στο λιμάνι ή στο αεροδρόμιο δίνει την ευκαιρία να παρατηρήσουν τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων που εξασκούν ένα επάγγελμα

(Laner 1968). Φυσικά, ένα παιχνίδι πλαισίου μπορεί να συσταθεί βάσει μιας ιστορίας ή ενός κινηματογραφικού έργου, αλλά τα εξήχονα παιδιά προτιμούν τις εμπειρίες από πρώτο χέρι.

Στη διευθέτηση του παιχνιδιού πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη για την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των παιδιών, καθώς και για την ανάδειξη μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας. Το πλαίσιο πρέπει να διατυπώνεται από τα ίδια τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηρίζουν και να καθοδηγούν, αλλά σφείδουν να είναι πολύ ήπιοι ως προς τον τρόπο με τον οποίο κάνουν προτάσεις και εισάγουν παιχνίδια, σενάρια και ιδέες σχετικά με το πλαίσιο της δραστηριότητας του παιχνιδιού. Για να εμπνεύσει τα παιδιά να παίξουν, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμμετέχει ενεργά και να εμπλέκεται ελαφρώς στο παιχνίδι. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι έγκειται στο να υποστηρίξει, να εμπλουτίσει και να διευρύνει το παιχνίδι αλλά χωρίς να υπερβαίνει τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης.

Με αυτές τις προϋποθέσεις, το οργανωμένο παιχνίδι πλαισίου θα πρέπει να αποτελεί μια θυμιάσια εμπειρία, η οποία αυτή καθαυτή νομιμοποιεί το παιχνίδι. Ταυτοχρόνως, απ' ό,τι φαίνεται, το παιχνίδι πλαισίου μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας ποιοτικής νέας δομής στον ψυχισμό του παιδιού. Όμως, εάν το παιχνίδι πλαισίου οργανώνεται και αναπτύσσεται από την προοπτική του εκπαιδευτικού και αποκλείει τον χαοτικό, ανορθολογικό, μη ευθυγραμμισμένο και παιδιόστικο τρόπο παιχνιδιού, το παιχνίδι πλαισίου θα υποβαστεί σε κατευθυνόμενη σχολική εργασία, όπου τα παιδιά θα παίξουν, ως συνήθως, το συνηθισμένο οργανωμένο σχολικό παιχνίδι.

## Βιβλιογραφία

- AIDAROVA, L. (1982), *Child Development and Education*, Moscow: Progress.
- BABCOCK, B. (επιμ.) (1978), *The Reversible World*, Ithaca, New York: Cornell University Press.
- BATESON, G. (1971), «The Message "This is Play"», στο R. E. HERRON, και B. SUTTON-SMITH (επιμ.), *Child's Play*, New York, London, Sydney, Toronto: John Wiley & Son, Inc.
- BATESON, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, New York: Ballantine Books.
- BROSTRÖM, S. (1992), «Quick Response: An Ethnographic Analysis of a Drama-Game in a Danish Preschool», *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14: 17-25.
- DAVYDOV, V. (1990), *Types of Generalization in Instruction: Logical and Psychological Problems in the Structuring of School Curricula*, Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- ENGSTRÖM, Y. (1987), *Learning by Expanding. An Activity-theoretical Approach to Development Research*, Helsinki: Orienta-Konsultit.
- ELKONIN, D. B. (1980), *Psychologie des Spiels*, Berlin: Volk und Wissen.
- ERIKSON, E. H. (1951), *Childhood and Society*, New York: Norton.
- FINE, G. A. (1983), *Shared Fantasy Role-Playing Games as Social Worlds*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- FROEBEL, F. W. (1887), *The Education of Man*, New York: Appleton.
- GARVEY, C. (1976), «Some Properties of Social Play», στο J. BRUNER, A. JOLLY και K. SYIVA (επιμ.), *Play. Its Role in Development and Evolution*, New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- HEINSSOHN, G. και KNIEPER, B. (1975), *Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik*, Franfurth am Main: Suhrkamp Verlag.
- HUIZINGA, J. (1955), *Homo Ludens*, Boston: Beacon.
- LAUMER, I. (1968), *Persönlichkeitsentwicklung in Vorschulalter bei Spiel und Arbeit*, Berlin: Volk und Wissen.
- LEONTIEV, A. N. (1978), *Activity, Consciousness and Personality*, New Jersey: Prentice-Hall.
- LEONTIEV, A. N. (1981), *Problems of the Development of the Mind*, Moscow: Progress.

[ 298 ]

- MARKOVA, T. A. και ZAPOROZHETZ, A. V. (1983), «The Education of Children through Play», *Soviet-Education*, 25.
- PAGET, J. (1962), *Play, Dreams and Imagination in Childhood*, New York: Norton.
- PIROW, G. D. (1974), *Probleme des Spiels in spätkindergartens*, Berlin: Volk und Wissen.
- RUBIN, K. H. (1980), «Fantasy Play: Its Role in the development of Social Skills and Social Cognition», στο K. H. RUBIN (επιμ.), *Children's Play*, San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- RUBIN, K. H. κ.ά. (1983), «Play», στο P. H. MUSEN, (επιμ.), *Handbook of Child Psychology*, τόμ. IV, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- SCHWARTZMAN, H. B. (1978), *Transformations. The Anthropology of Children's Play*, New York, London: Plenum Press.
- SINGER, D. G. και SINGER, J. L. (1990), *The House of Make-believe*, Cambridge, MA, London: Harvard University Press.
- SUTTON-SMITH, B. (1978), *Dialektik des Spiels*, Schorndorf: Verlag Karl Hoffmann.
- SUTTON-SMITH, B. και KELLY-BYRNE, D. (1984), «The Phenomenon of Bipolarity in Play Theories», στο T. D. YAWKEY και A. D. PELLEGRINI (επιμ.), *Child's Play: Developmental and Applied*, Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SUTTON-SMITH, B. (1986), *Toys and Culture*, New York: Gardner Press.
- SYIVA, K. κ.ά. (επιμ.) (1976), «The Role of Play in the Problem-solving of Children 3-5 Years Old», στο J. S. BRUNER, A. JOLLY και K. SYIVA (επιμ.), *Play - Its Role in Development and Evolution*, New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- SYIVA, K., ROY, C. και PAINTER, M. (1980), *Childwatching at Playgroup and Nursery School*, London: Grant McIntyre.
- VENGER, L. (1985), «Education of the educational preparation to systematic instructions», Ρωτικό άρθρο στο: *Doshkolnoe Vospitani*, 7, Moscow.
- YGGOTSKY, L. S. (1976), «Play and it's role in the mental development of the child», στο BRUNER, J., JOLLY, A. και SYIVA, K. (επιμ.), *Play, its Role in Development and Evolution*, New York, Basic Books.
- YGGOTSKY, L. S. (1978), *Mind in Society*, Cambridge: Harvard University Press.
- WOOD, D., MCMAHON, L. and CRANSTOUN, L. (1980), *Working with Under Fives*, London: Grant McIntyre.

[ 299 ]