

## **Κεφάλαιο 4. Το παιχνίδι και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών**

### **Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με το παιχνίδι. Αρχικά, θα προσεγγίσουμε θεωρητικά τη πολύπλοκη λειτουργία του παιχνιδιού και στη συνέχεια και θα διερευνήσουμε πώς το παιχνίδι σχετίζεται και μπορεί να προάγει την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, εστιάζοντας στην πρώτη παιδική ηλικία και στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. Λόγω της κυρίαρχης σημασίας του παιχνιδιού στη ζωή των μικρών παιδιών και τη μεγάλη σχετική θεωρητική και ερευνητική παρακαταθήκη, κρίθηκε αναγκαίο το παρόν κεφάλαιο για το παιχνίδι να διαχωριστεί σε τρία υποκεφάλαια.

Στο πρώτο υποκεφάλαιο (4.1) θα καταπιαστούμε με τη θεωρία πίσω από το παιχνίδι. Θα εστιάσουμε στις πιο ψυχολογικές-αναπτυξιακές διαστάσεις του θέματος, ωστόσο, όπου κρίνεται απαραίτητο, θα επισημάνουμε ζητήματα και ερμηνείες πέραν των ψυχολογικών, κυρίως από τα πεδία της κοινωνιολογίας και της παιδαγωγικής, αναγνωρίζοντας ότι το παιχνίδι είναι ένα φαινόμενο που για να γίνει κατανοητό χρειάζεται να μελετηθεί από πολλές οπτικές και επιστημονικά πεδία. Η σχετική συζήτηση ενσωματώνει επιλεκτικά θεωρητικές προσεγγίσεις για το παιχνίδι, με στόχο να αναδείξουμε το γεγονός ότι ο τρόπος κατανόησής του συνδέεται τόσο με την αντίληψη του ρόλου του για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών όσο και με τις πρακτικές που υιοθετούνται για την υποστήριξή του, θέματα που θα μας απασχολήσουν εκτενέστερα στα επόμενα δύο υποκεφάλαια.

Το δεύτερο υποκεφάλαιο (4.2) εστιάζει στη σύνδεση του παιχνιδιού με τις διαφορετικές πτυχές της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Εκτός από τη συνεισφορά του στη γνωστική ανάπτυξη και τη μάθηση, το παιχνίδι των παιδιών θεωρείται σημαντικό για μία σειρά αναπτυξιακών επιτευγμάτων: την κατανόηση, επεξεργασία και διαχείριση συναισθημάτων, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους αλλά και τους ενήλικες, την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και τη διεύρυνση της κοινωνικής εμπειρίας, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την κατανόηση του εαυτού και την αίσθηση επάρκειας. Μάλιστα, τα οφέλη του παιχνιδιού σε κάθε ένα από τα παραπάνω πεδία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση

με τα οφέλη σε άλλα πεδία, τα οφέλη, δηλαδή, σε κάθε πεδίο αντανακλούν και να αντανακλώνται στα οφέλη σε άλλο πεδίο.

Σε σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας η αξία του παιχνιδιού συζητιέται σχεδόν αποκλειστικά σε σχέση με όλα αυτά τα αναπτυξιακά του επιτεύγματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή, η μελέτη δηλαδή του παιχνιδιού αποκλειστικά σε σχέση με τα αναπτυξιακά επιτεύγματα, έχει μειονεκτήματα. Καταρχήν, εστιάζει μονομερώς στα ευεργετικά αποτελέσματα του παιχνιδιού παραμελώντας ή και αποσιωπώντας πτυχές του παιχνιδιού ή τρόπους παίξιματος που δεν θα συνδέαμε με φιλοκοινωνική συμπεριφορά και θετικές επιπτώσεις για όλα τα συμμετέχοντα παιδιά, όπως, για παράδειγμα, το παιχνίδι που αποκλείει. Επιπλέον, η σχετική συζήτηση συνήθως δεν επιδιώκει την κατανόηση του παιχνιδιού αυτού καθαυτού, από τη σκοπιά δηλαδή του ποιοι παίζουν, πώς παίζουν, τι παίζουν, γιατί παίζουν, κάτω από ποιες συνθήκες παίζουν και πώς οι παράμετροι αυτές διαμορφώνουν τη συνθήκη του παιχνιδιού. Περιορίζει, δηλαδή, την κατανόησή του ως σημαντικής καθημερινής δραστηριότητας με νόημα για τα ίδια τα παιδιά, η οποία βεβαίως δημιουργεί ευκαιρίες για σημαντικές αναπτυξιακές κατακτήσεις. Τα θέματα αυτά και οι σχετικοί προβληματισμοί θα μας απασχολήσουν στο δεύτερο αυτό υποκεφάλαιο.

Τέλος, στο τρίτο υποκεφάλαιο (4.3) τα θέματα που συζητήθηκαν στα προηγούμενα δύο (η θεωρητική προσέγγιση και ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε το παιχνίδι και ο ρόλος του παιχνιδιού στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών) θα μας απασχολήσουν σε σχέση με το πλαίσιο της προσχολικής αγωγής και το ρόλο των εκπαιδευτικών. Θα επιχειρήσουμε δηλαδή να αναδείξουμε πώς η οπτική μας για το παιχνίδι συνδέεται με την αντιμετώπισή του στην καθημερινότητα της προσχολικής αγωγής και τις πρακτικές που υιοθετούμε για την υποστήριξή του, με ανάλογες προεκτάσεις για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη.

Τα παραπάνω, οργανώνονται και παρουσιάζονται μέσα από πραγματικά παραδείγματα που προέρχονται από τη βιβλιογραφία, από προηγούμενη δική μας ερευνητική δραστηριότητα, από διηγήσεις γονέων και εκπαιδευτικών αλλά και από καταγραφές φοιτητών/τριών κατά την πρακτική τους άσκηση σε νηπιαγωγεία.

#### **4.1 Η θεωρία πίσω από το παιχνίδι**

Όλοι οι άνθρωποι έχουμε αναμνήσεις από το παιχνίδι των παιδικών μας χρόνων, συχνά, δε, συνεχίζουμε να παίζουμε και ως ενήλικες. Έχουμε παίξει με διαφορετικούς τρόπους, σε διαφορετικά μέρη, μόνοι αλλά και με διαφορετικούς συμπαίκτες, διάφορα και διαφορετικά παιχνίδια, με ή χωρίς παιχνίδια-αντικείμενα. Έχουμε ακούσει επίσης για τα παιχνίδια των γονιών ή των παππούδων μας, για παιχνίδια που παίζονται σε άλλα μέρη του κόσμου αλλά και για παιχνίδια που παίζουν τώρα τα παιδιά τα οποία μοιάζουν ή διαφέρουν ή είναι τελείως καινούργια σε σχέση με αυτά που έπαιζαν προηγούμενες γενιές. Είναι δηλαδή το παιχνίδι μια οικεία έννοια και εμπειρία η οποία μάλιστα φαίνεται να έχει οικουμενική ισχύ, αφού οι άνθρωποι σε όλες τις χρονικές και ιστορικές περιόδους αλλά και σε διαφορετικούς πολιτισμούς ή κοινωνικές ομάδες παίζουν.

#### ***Το παιχνίδι και τα στάδια της ανάπτυξης***

Το παίζει ως οικουμενικό φαινόμενο, συνδέεται με μια κυρίαρχη αντίληψη για το παιχνίδι, εμφανή τόσο σε επιστημονικές προσεγγίσεις όσο και σε καθημερινές απόψεις, η οποία εκφράζεται μέσα από την πρόσληψή του ως κάτι που προκύπτει φυσικά, ως μια φυσική διεργασία, που σχεδόν αυτονόητα ταυτίζεται με το παιδί και δίνει έμφαση στον αυθόρμητο, ελεύθερο, ευχάριστο και αναπτυξιακά κατάλληλο χαρακτήρα του. Ως φυσική ανάγκη και διεργασία, επομένως, το παιχνίδι δεν προσδιορίζεται ούτε περιορίζεται από κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους.

Σε σημαντικές αναπτυξιακές θεωρίες στο πλαίσιο αυτής της κυρίαρχης αντίληψης, διακρίνονται διαφορετικοί τύποι (είδη) παιχνιδιού, οι οποίοι παρουσιάζουν χαρακτηριστικές αναπτυξιακές ακολουθίες, ή αλλιώς στάδια παιχνιδιού, που αντανακλούν την πολυπλοκότητά του και έχουν οικουμενικό χαρακτήρα, όπως άλλωστε και τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού με τα οποία συνδέεται. Παίρνει δηλαδή το παιχνίδι διάφορες μορφές (τύποι παιχνιδιού) κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, ανάλογα με την ηλικία και τις κατακτήσεις στο κινητικό, συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό πεδίο. Απ' αυτήν την άποψη, το παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί φυσικό προϊόν της σωματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης (Garvey, 1977/1990) και ταυτόχρονα κριτήριο για την αξιολόγησή της: τα παιδιά αναμένεται να παίζουν και μάλιστα να παίζουν με συγκεκριμένους τρόπους ανάλογα με την ηλικία τους και το αναπτυξιακό τους στάδιο (Fleer, 2018). Παράλληλα, το παιχνίδι αποτελεί μια από τις πολύ σημαντικές

δραστηριότητες η οποία συμβάλλει στην οργάνωση του εαυτού, τη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη, συνδέεται δηλαδή με σημαντικά αναπτυξιακά αποτελέσματα. Το ενδιαφέρον, δηλαδή, σε αυτές τις προσεγγίσεις επικεντρώνεται στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τα αναπτυξιακά επιτεύγματα του παιχνιδιού. Επικεντρώνεται, με άλλα λόγια, στην αξία του για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με καθολικά μάλιστα χαρακτηριστικά και όχι στην κατανόηση του ίδιου του παιχνιδιού και της εξέλιξής του καθώς τα παιδιά παίζουν σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Έτσι αναπτύχθηκαν κατηγοριοποιήσεις παιχνιδιού, στις οποίες περιγράφεται μια εξέλιξη από πρώιμες μορφές λειτουργικού παιχνιδιού ή παιχνιδιού με αντικείμενα, σε συμβολικό/ φανταστικό/ παιχνίδι προσποίησης ή κοινωνιο-δραματικό παιχνίδι με ή χωρίς αντικείμενα και τέλος σε παιχνίδι με κανόνες, καθώς και από μοναχικό σε κοινωνικό παιχνίδι.

Η άποψη του Piaget (1962) για παράδειγμα, πολύ ξεκάθαρα εκπροσωπεί αυτό το κομβικό για πολλές αναπτυξιακές θεωρίες του παιχνιδιού σημείο, τα στάδια δηλαδή που ακολουθεί η εξέλιξη του παιχνιδιού τα οποία συνδέονται με τα χαρακτηριστικά αλλά και την πολυπλοκότητά του. Ο Piaget (1962) συνέδεσε το παιχνίδι με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού και ήταν από τους πρώτους που περιέγραψε μια αναπτυξιακή ακολουθία για το παιχνίδι: το παιχνίδι εξάσκησης, το συμβολικό παιχνίδι και τέλος το παιχνίδι με κανόνες. Το παιχνίδι εξάσκησης (ή λειτουργικό παιχνίδι όπως αναφέρεται σε άλλες κατηγοριοποιήσεις π.χ. Smilansky, 1968) αναφέρεται κατά κύριο λόγο στο πρώιμο αισθητηριοκινητικό παιχνίδι κατά τη βρεφική ηλικία και μπορεί να περιλαμβάνει ή όχι αντικείμενα. Το βρέφος για παράδειγμα, επαναλαμβάνει μια ενέργεια ξανά και ξανά επειδή του δίνει χαρά, όπως να ρίχνει και να μαζεύει ένα αντικείμενο ή να βάζει να βγάζει και να ξαναβάζει αντικείμενα σ' ένα κουτί. Το παιχνίδι εξάσκησης μπορεί να εκδηλώνεται και πολύ μετά τη βρεφική ηλικία, όταν δεν περιλαμβάνει συμβολικά στοιχεία και δεν καθορίζεται από κανόνες, όπως το να κάνει ένα παιδί κούνια ή να τρέχει χωρίς σκοπό (Smith et al., 2018). Το συμβολικό παιχνίδι εμφανίζεται στο προενοιολογικό στάδιο (πρώτη παιδική ηλικία), όταν το παιδί έχει πια την ικανότητα να φανταστεί κάτι που δεν υπάρχει μια δεδομένη στιγμή και να εμπλακεί σε συμβολικές ενέργειες χρησιμοποιώντας και τα αντικείμενα που περιλαμβάνονται στο παιχνίδι με συμβολικό τρόπο. Χρησιμοποιεί

δηλαδή ένα αντικείμενο (ή την ομιλούμενη γλώσσα) για να αναπαραστήσει κάτι άλλο και αναλαμβάνει ρόλους με τους οποίους αναπαριστά τον κοινωνικό του κόσμο. Μπορεί για παράδειγμα το παιδί να προσποιείται ότι μιλάει στο τηλέφωνο χρησιμοποιώντας ένα μπουκάλι ή ότι είναι γιατρός και εξετάζει ασθενείς. Τον τύπο αυτόν παιχνιδιού συναντάμε και σε άλλες κατηγοριοποιήσεις ως δραματικό παιχνίδι ή κοινωνικο-δραματικό, όταν περιλαμβάνει πλοκή και ρόλους οι οποίοι μοιράζονται ανάμεσα σε διαφορετικούς συμπαίκτες. Περιγράφεται έτσι μια άλλη αναπτυξιακή ακολουθία μέσα σ' αυτήν την κατηγορία ανάλογα με τη συνθετότητα του συμβολικού παιχνιδιού, η οποία συνδέεται με τις ικανότητες που απαιτούνται και ξεκινάει από την αυτό-αναπαράσταση (π.χ. το παιδί προσποιείται ότι τρώει), στην προβολή μιας συμπεριφοράς σε άλλους (π.χ. ταΐζει την κούκλα), στην αναπαράσταση της συμπεριφοράς άλλων (π.χ. προσποιείται ότι διαβάζει εφημερίδα), στην ανάληψη ρόλου (π.χ. προσποιείται ότι είναι η μαμά), στο παιχνίδι με συμπαίκτες και διαφορετικούς ρόλους που αλληλεπιδρούν (π.χ. ρόλος της νύφης, του γαμπρού και του κουμπάρου στην αναπαράσταση ενός γάμου) (Bretherton, 1984). Το παιχνίδι με κανόνες τέλος, το πιο περίπλοκο και απαιτητικό στην αναπτυξιακή ακολουθία, κατά τον Piaget είναι χαρακτηριστικό στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (παιδική ηλικία) και παρατηρείται όταν τα παιδιά παίζουν μαζί με άλλους για παράδειγμα επιτραπέζια παιχνίδια, αθλητικά παιχνίδια, κουτσό, κρυφτό, κυνηγητό κλπ.

Η κατηγοριοποίηση της Parten (1932), η οποία έχει επίσης ασκήσει σημαντική επιρροή, περιγράφει μια άλλη αναπτυξιακή ακολουθία, ανάλογα με το πώς το παιδί παίζει με άλλα παιδιά. Διακρίνονται έτσι διαφορετικές μορφές παιχνιδιού κάθε μια από τις οποίες είναι πιο πολύπλοκη και απαιτητική από την προηγούμενη. Η κατηγοριοποίηση αυτή περιλαμβάνει το «παιχνίδι του θεατή» (το παιδί παρατηρεί το παιχνίδι άλλων αλλά δεν εμπλέκεται σε αυτό), το «μοναχικό παιχνίδι» (το παιδί παίζει μόνο του), το «παράλληλο παιχνίδι» (το παιδί μπορεί να παίζει μαζί με άλλα παιδιά στην ίδια κατάσταση αλλά ουσιαστικά παίζει το δικό του παιχνίδι), το «συντροφικό παιχνίδι» (τα παιδιά συμμετέχουν στο ίδιο παιχνίδι αλλά χωρίς κοινό σχέδιο και στόχο) και το «συνεργατικό παιχνίδι» (τα παιδιά παίζουν με κοινό σχέδιο και σκοπό και συντονίζουν τις ενέργειές τους για να τον πετύχουν).

Στο παράδειγμα που ακολουθεί, ας επιχειρήσουμε την κατανόηση του παιχνιδιού που περιγράφει αντλώντας από την αναπτυξιακή θεώρηση που αναλύσαμε παραπάνω:

Ο Κωνσταντίνος και ο Αλέξης, φίλοι και συμμαθητές στο νηπιαγωγείο, συχνά παίζουν μαζί τα απογεύματα μιας και μένουν στην ίδια πολυκατοικία. Ο μικρότερος αδελφός του Αλέξη, Γιώργος, πάντα ζητάει να παίξει κι αυτός αλλά οι άλλοι δύο δεν τον δέχονται επειδή όπως λένε είναι μικρός και δεν ξέρει πώς να παίξει μαζί τους. Ένα απόγευμα, τα δύο αγόρια παίζουν τους πειρατές. Φορούν μαντήλια στο κεφάλι, έχουν κουτάλες για σπαθιά και το ξύλινο κουτί με τα ραφτικά για το σεντούκι του θησαυρού. Είναι μέσα σε ένα μεγάλο χαρτόκουτο, παριστάνοντας ότι είναι στο πειρατικό καράβι και ελέγχουν τη θάλασσα με μια φλογέρα που χρησιμοποιούν για κιάλι. Η μητέρα του Κωνσταντίνου παρεμβαίνει, ζητώντας από τα δύο αγόρια να βάλουν και τον Γιώργο στο παιχνίδι των πειρατών που είχαν ξεκινήσει να παίζουν. Περνώντας αργότερα έξω από το δωμάτιο, βλέπει το Γιώργο να κάθεται ακίνητος σε μια καρέκλα και να τους κοιτάζει, με τα χέρια δεμένα με ένα μαντήλι, ενώ τα δύο παιδιά συνεχίζουν το παιχνίδι τους χωρίς να τον παίρνουν καθόλου υπόψη. Όταν η μητέρα ρώτησε τι συμβαίνει, της απάντησαν ότι συνέλαβαν το Γιώργο και είναι αιχμάλωτος.

(Από τη διήγηση της μητέρας)

Υπό αυτή λοιπόν την οπτική, η προσοχή μας θα εστιαζόταν στο ότι τα δύο μεγαλύτερα αγόρια παίζουν συμβολικό παιχνίδι, όπως αναμένεται για την ηλικία τους. Δείχνουν την ικανότητα να χειρίζονται τα αντικείμενα με συμβολικό τρόπο, χρησιμοποιούν δηλαδή τα αντικείμενα για να αναπαραστήσουν κάτι άλλο (το χαρτόκουτο γίνεται πειρατικό καράβι, η φλογέρα κιάλι, το κουτί των ραφτικών κουτί του θησαυρού) και αναλαμβάνουν ρόλους με τους οποίους αναπαριστούν κάτι από τον κοινωνικό τους κόσμο (ενδεχομένως ήρωες από την ταινία που είδαν ή την ιστορία που διάβασαν). Επιπλέον, τα δύο αγόρια παίζουν συνεργατικά, βάσει μιας πλοκής. Ο Γιώργος, θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει ένα ρόλο θεατή, μιας και δεν εμπλέκεται επί της ουσίας στο παιχνίδι των άλλων, κάτι μάλλον αναμενόμενο λόγω της διαφοράς στην ηλικία. Θα θεωρούσαμε το παιχνίδι ελεύθερη επιλογή των παιδιών από την οποία αντλούν ικανοποίηση και θα συνδέαμε την πολυπλοκότητά του με την ικανότητα των παιδιών να αναλαμβάνουν ρόλους και να συντονίζονται μεταξύ τους. Η οπτική μας με άλλα λόγια θα κατευθυνόταν από την

αντιμετώπιση του παιχνιδιού ως ελεύθερο, ευχάριστο και αναπτυξιακά κατάλληλο, που εκδηλώνεται με παρόμοιο τρόπο για όλα τα παιδιά.

Τι συμβαίνει όμως στο παιχνίδι των πειρατών αυτό καθαυτό και πώς αυτό διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών που συμμετέχουν; Τα παιδιά, αναπαριστούν απλά κάτι από τον γύρω κόσμο; Τι είδους σχέσεις διαμορφώνονται μεταξύ τους και πώς συνδέονται με το παιχνίδι και την εξέλιξή του; Πώς ενσωματώνουν την υπόδειξη ή την απαίτηση της μητέρας να συμπεριλάβουν το Γιώργο στο παιχνίδι τους; Θα ήταν το παιχνίδι αυτό παρόμοιο (ως συμβολικό) ανεξάρτητα από το ποια παιδιά και σε ποιες συνθήκες παίζουν; Αναπτυξιακές θεωρίες όπως αυτές που αναφέραμε παραπάνω, εξηγούν σημαντικά ζητήματα σε σχέση με το παιχνίδι των παιδιών, δεν επαρκούν όμως ώστε να απαντήσουν σε σημαντικά ερωτήματα, σαν αυτά που μόλις θέσαμε, και να αποδώσουν την πολυπλοκότητα των παραμέτρων που συνθέτουν την εμπειρία του παιχνιδιού για τα ίδια τα παιδιά, όπως θα δούμε παρακάτω.

### ***Το παιχνίδι ως δραστηριότητα εγγενώς κοινωνική και πολιτισμική***

Μελέτες του παιχνιδιού σε διαφορετικές γενιές, κοινωνίες, κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες έχουν δείξει ότι πράγματι τα κύρια είδη παιχνιδιού που αναφέρθηκαν πιο πάνω παρατηρούνται σε πολλές, αν όχι σε όλες, τις κοινωνίες, κάτι που φαίνεται να υποδηλώνει την οικουμενικότητά τους. Ταυτόχρονα όμως, έχουν επισημανθεί σημαντικές διαφοροποιήσεις στη συχνότητα, στο περιεχόμενο και στις συμπεριφορές που εκτυλίσσονται κατά τη διάρκειά του (Smith et al., 2018). Συχνά ακούμε για παράδειγμα, από εκπαιδευτικούς, γονείς, ερευνητές την άποψη ότι τη σημερινή εποχή σε πολλές από τις αποκαλούμενες δυτικές κοινωνίες τα παιδιά παίζουν λιγότερο στη φύση, έχουν περισσότερα παιχνίδια, λιγότερους συμπαίκτες και παίζουν με νέα μέσα αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες. Υπάρχει επίσης μεγαλύτερος έλεγχος και καθοδήγηση στο παιχνίδι τους από γονείς και εκπαιδευτικούς, όπως και περιορισμός του «ρίσκου» που τα παιδιά αναλαμβάνουν παίζοντας εξ αιτίας της αυξημένης επιτήρησης από τους ενήλικες (Fleer, 2018· Κοντοπούλου, 2016).

Διαφορές έχουν επισημανθεί επίσης ανάμεσα σε αστικές ή αγροτικές περιοχές, σε διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες, κοινωνικές ομάδες ή κοινωνικές τάξεις. Στην κοινότητα των Yucatec Maya στο Μεξικό για παράδειγμα, το παιχνίδι των παιδιών περιγράφεται γενικά περιορισμένο με τα κινητικά παιχνίδια και τα παιχνίδια κανόνων να

αποτελούν τις κυρίαρχες μορφές του. Τα παιδιά δεν παίζουν συχνά συμβολικό παιχνίδι, το οποίο μάλιστα εμφανίζεται συχνότερα στην ηλικιακή ομάδα 6-8 ετών, αντίθετα με ό,τι προβλέπεται στις αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι (Gaskins et al., 2007). Από την άλλη, σε δυτικές κοινωνίες μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι παιδιά από μη προνομιούχα οικογενειακά περιβάλλοντα, παίζουν λιγότερο συχνά και λιγότερο σύνθετα παιχνίδια, όπως στην περίπτωση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού. Η διαπίστωση δε αυτή συνδέθηκε με την υπόθεση ότι τα παιδιά αυτά μειονεκτούν ως προς τις αναπαραστατικές και συμβολικές τους ικανότητες σε σχέση με συνομήλικα παιδιά από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα και έχει οδηγήσει σε προγράμματα διδασκαλίας παιχνιδιού (π.χ. Smilansky, 1968) ώστε να κατακτηθεί το βέλτιστο επίπεδο συμβολικής λειτουργίας. Οι μελέτες αυτές έχουν επικριθεί για μεθοδολογικούς περιορισμούς (Smith et al., 2018), ωστόσο ο κυριότερος περιορισμός αφορά στην κανονικότητα που αναμένεται στην εκδήλωση του παιχνιδιού και στην υπόθεση ότι η όποια διαφοροποίηση ερμηνεύεται ως μειονεξία, χωρίς να εξετάζονται οι συνθήκες, πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές, μέσα στις οποίες τα παιδιά μεγαλώνουν και παίζουν (Göncü et al., 2007).

Για παράδειγμα, μελέτες έχουν δείξει ότι το παιχνίδι μπορεί να παρατηρείται συχνά, λιγότερο συχνά ή ελάχιστα, ανάλογα με τις ευθύνες και τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα παιδιά στην κοινωνία που μεγαλώνουν, τις υπόλοιπες καθημερινές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται, καθώς και με τις επικρατούσες αξίες<sup>1</sup> και αντιλήψεις τόσο για το ίδιο το παιχνίδι όσο και για το πως αναπτύσσονται τα παιδιά. Όπως περιγράφουν οι Gaskins et al. (2007) για τους Yucatec Maya στο Μεξικό που αναφέραμε πιο πάνω, τα παιδιά από μικρή ηλικία περνούν σημαντικό μέρος του χρόνου τους βοηθώντας τους ενήλικες και αναλαμβάνοντας διάφορες δουλειές, κάτι που είναι αναμενόμενο στην συγκεκριμένη κοινότητα και που εκπληρώνεται πρόθυμα από τα παιδιά, περιορίζοντας όμως δραστηριότητες παιχνιδιού. Τα παιδιά, δε, διακόπτουν ευχαρίστως και αδιαμαρτύρητα το παιχνίδι τους, όταν τους ζητηθεί να βοηθήσουν σε κάποια εργασία. Το

---

<sup>1</sup> Οι Gaskins και συνεργάτες (2007), περιγράφουν τρία μοντέλα αντιμετώπισης του παιχνιδιού σε διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά και κοινωνικές ομάδες, τα οποία συνδέονται με το τι και πως παίζουν τα παιδιά και με τη συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι τους: το πολιτισμικά καλλιεργημένο παιχνίδι (αναγνώριση της αξίας του παιχνιδιού, υψηλή επένδυση σε αυτό και συμμετοχή ενηλίκων με ρόλο συμπαίκτη), το πολιτισμικά αποδεκτό παιχνίδι (το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως δραστηριότητα των παιδιών, όμως η επένδυση σε αυτό είναι χαμηλή και οι ενήλικοι δεν παίρνουν το ρόλο συμπαίκτη) και το πολιτισμικά περιορισμένο παιχνίδι (χαμηλή αξία του παιχνιδιού, έμφαση στη συμμετοχή σε άλλες δραστηριότητες).



παιχνίδι με άλλα λόγια δεν αποτελεί προτεραιότητα και εκδηλώνεται σε συνάρτηση με τις υπόλοιπες υποχρεώσεις των παιδιών. Επίσης, η αντίληψη ανάμεσα στους Yucatec Maya ότι κανείς δεν πρέπει να λέει ψέματα ούτε για αστείο ή στη φαντασία, θέτει σε αμφισβήτηση την καταλληλότητα του παιχνιδιού προσποίησης στην κοινότητα αυτή και το αποθαρρύνει.

Από την άλλη, ο Göncü και οι συνεργάτες του (2007) μελέτησαν το παιχνίδι παιδιών Ευρω-αμερικανικών οικογενειών της εργατικής τάξης όπως και παιδιών Αφρο-αμερικανικών οικογενειών που μεγάλωναν σε συνθήκες φτώχειας στις ΗΠΑ, μέσα από παρατήρηση στο φυσικό τους περιβάλλον και συνομιλίες με τα ίδια τα παιδιά. Πέρα από περιστατικά παιχνιδιού προσποίησης που κατέγραψαν και στις δύο ομάδες, παρατήρησαν και άλλα παιχνίδια στα οποία αναδεικνύονται οι αναπαραστατικές ικανότητες των παιδιών, όπως παιχνίδια με τη μουσική και το ρυθμό, πειράγματα και άλλα γλωσσικά παιχνίδια, που δεν είχαν προηγουμένως καταγραφεί στο παιχνίδι παιδιών από τη μεσαία-ανώτερη κοινωνική τάξη. Η μελέτη επομένως του παιχνιδιού στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών, στο πλαίσιο των καθημερινών τους δραστηριοτήτων αλλά και μέσα από τη δική τους οπτική, προσφέρει μια διαφορετική κατανόηση του τι είναι και τι σημαίνει το παιχνίδι αλλά και μια διαφορετική εξήγηση της σύνδεσης ανάμεσα στο παιχνίδι και τις νοητικές ικανότητες των παιδιών.

Επιπλέον, μελέτες έχουν δείξει ότι το κοινό παιχνίδι παιδιών-ενηλίκων, παρατηρείται όταν οι ενήλικες πιστεύουν πως το παιχνίδι είναι σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη των παιδιών και θεωρούν τη δική τους συμμετοχή κατάλληλο και επιθυμητό τρόπο για την ενθάρρυνσή του. Αντίθετα, σε περιπτώσεις όπου το παιχνίδι είτε δεν επενδύεται με σημαντικά αναπτυξιακά οφέλη είτε η συμμετοχή των ενηλίκων δεν προκρίνεται, το κοινό παιχνίδι παιδιών-ενηλίκων είναι λιγιστό και τα παιδιά συμμετέχουν σε παιχνίδια κυρίως με άλλα παιδιά, όπως είδαμε παραπάνω για τους Yucatec Maya (Haight et al., 1999· Lancy, 2007· Rogoff et al., 1993).

Και στις περιπτώσεις όμως εκείνες όπου το παιχνίδι παιδιών-ενηλίκων είναι επενδυμένο με ιδιαίτερη σημασία ως προς την αξία του για την ανάπτυξη των παιδιών, οι ενήλικες ενθαρρύνουν το παιχνίδι, συμμετέχουν σε αυτό και υιοθετούν συγκεκριμένες πρακτικές κατά τη συμμετοχή τους, στο πλαίσιο γενικότερων απόψεων και πρακτικών για την ανατροφή, τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Gaskins et al., 2007·

Haight, 1999). Διαχρονικές έρευνες της W. Haight και των συνεργατών της (Haight, 1999· Haight et al., 1999) σε οικογένειες Ιρλανδο-αμερικανών στις Η.Π.Α. και Κινέζων στην Ταϊβάν για παράδειγμα, έχουν δείξει ότι και οι δύο αυτές ομάδες πιστεύουν στην αξία του παιχνιδιού και υποστηρίζουν ιδιαίτερα το παιχνίδι προσποίησης μέσα από τη συμμετοχή τους σε κοινό παιχνίδι με τα παιδιά. Ωστόσο, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι μητέρες από τις δύο αυτές ομάδες παίζουν με τα παιδιά τους και σε αυτά που επιδιώκουν μέσα από το κοινό παιχνίδι. Έτσι, οι κινέζες μητέρες, σύμφωνα με το γενικότερο αξιακό τους σύστημα, προάγουν μέσα από το παιχνίδι προσποίησης την κατανόηση της σημασίας των κοινωνικών σχέσεων, τη σωστή συμπεριφορά και το κατάλληλο λεξιλόγιο κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση, αντλώντας θέματα κατά κύριο λόγο από καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες και υιοθετώντας κατευθυντικές πρακτικές που υπογραμμίζουν το σεβασμό και την συμμόρφωση στους μεγαλύτερους. Αντίθετα, οι μητέρες στις Η.Π.Α. δίνουν προτεραιότητα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και μέσα από το παιχνίδι τείνουν να ενθαρρύνουν γνωστικές κατακτήσεις, δίνοντας έμφαση στην περιέργεια, την δημιουργικότητα και την φαντασία, χρησιμοποιούν πλούσιο λεξιλόγιο κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά, ενώ τονίζουν την αυτονομία και την αυτοέκφραση υιοθετώντας περισσότερο το ρόλο του ισότιμου συμπαίκτη και αφήνοντας την πρωτοβουλία του παιχνιδιού στα παιδιά.

Έτσι, μαζί με την όποια κανονικότητα και οικουμενικότητα υπάρχει στο παιχνίδι, αναγνωρίζεται ότι οι μορφές του παιχνιδιού, η συχνότητα και η συνθετότητα του παιχνιδιού, το περιεχόμενο, τα μέσα, οι συνθήκες του (π.χ. τα αντικείμενα, ο χώρος, ο χρόνος, η παρουσία άλλων, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκειά του) και οι σημασίες του, διαφοροποιούνται από τη μια ιστορική περίοδο στην άλλη, από τη μια κοινωνία στην άλλη, από τη μια κοινωνική ομάδα στην άλλη. Το παιχνίδι εμφορείται από πολιτισμικές αξίες, κοινωνικές παραδοχές και πολιτικές θέσεις, οι οποίες «διδάσκονται» διακριτικά μέσα από αυτό αλλά και αποτελούν σημαντικό παράγοντα και κίνητρο για την πραγματοποίησή του (όπως για παράδειγμα ο σεβασμός και η συμμόρφωση προς τους μεγαλύτερους ή η πρωτοβουλία και η ανεξαρτησία ή ο ανταγωνισμός που μπορεί να υποκινεί το παιχνίδι των παιδιών). Όπως αναφέρει η Γκουγκουλή (2000α) «αν και το παίζειν, ως βιολογική ενόρμηση, είναι οικουμενικό φαινόμενο, η μορφή, το περιεχόμενο και οι ιδέες που έχουμε γι' αυτό είναι

κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά προσδιορισμένες και επομένως ποικίλουν από τόπο σε τόπο και από τη μια ιστορική περίοδο στην άλλη» (σελ. 12).

Το παιχνίδι δηλαδή δεν παραμένει στατικό και αμετάβλητο και δεν προκύπτει φυσικά ως αυτοσκοπός με τρόπο οικουμενικό και καθολικό. Αντίθετα, προσδιορίζεται πολιτισμικά και προκύπτει ως εγγενώς πολιτισμική δραστηριότητα η οποία δεν είναι αποκλειστικά αποτέλεσμα αναπτυξιακών ικανοτήτων στα πλαίσια αναπτυξιακών ακολουθιών, αλλά διαμορφώνεται σύμφωνα με τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, συνδέεται με τις αξίες του πολιτισμού, τις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών καθώς και τις ευθύνες τους στο περιβάλλον που μεγαλώνουν.

Τα παραπάνω χαρακτηρίζουν μια διαφορετική πρόταση για την προσέγγιση του παιχνιδιού και της σχέσης του με την ανάπτυξη των παιδιών, την **πολιτισμική-ιστορική θεώρηση του παιχνιδιού**, κεντρική θέση της οποίας είναι ότι

*το παιχνίδι είναι πολιτισμικά κατασκευασμένο και θεσπισμένο. Τα παιδιά δημιουργούν με τη φαντασία τους καταστάσεις που βασίζονται σε εμπειρίες του πραγματικού κόσμου και αποδίδουν νέα νοήματα σε αντικείμενα και πράξεις. Το κίνητρο για παιχνίδι αναπτύσσεται στο πλαίσιο συγκεκριμένων πολιτισμικών κοινοτήτων και δεν προέρχεται “εκ των έσω” (Fleer, 2018, σελ. 52).*

Και το κίνητρο για παιχνίδι δηλαδή, δεν θεωρείται εσωτερικό και οικουμενικό (συνυφασμένο με το αυθόρμητο, ευχάριστο και αναπτυξιακά κατάλληλο παιχνίδι), αλλά «δημιουργείται» στα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία γεννιέται το παιχνίδι.

Στο πλαίσιο της ιστορικής-πολιτισμικής προσέγγισης έχουν αναπτυχθεί διαφορετικά μοντέλα τα οποία αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ως πολιτισμική έκφραση και πρακτική. Παίζοντας, τα παιδιά νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους, εκφράζουν, κατανοούν και διαπραγματεύονται τον πολιτισμό τους (Fleer, 2010· Göncü, 1999· Rogoff, 2011), με βασική αφετηρία τις θέσεις του Vygotsky (1933/1997).

Μια έννοια κομβικής σημασίας για τον προσδιορισμό και την κατανόηση του παιχνιδιού σύμφωνα με τον Vygotsky, είναι η δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης,

την οποία θεώρησε χαρακτηριστικό που είναι μοναδικό στο παιχνίδι και το διαχωρίζει από οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα:

*[...] θέτοντας τα κριτήρια για το διαχωρισμό του παιχνιδιού από τις άλλες μορφές δραστηριότητας, συμπεραίνουμε ότι το παιδί παίζοντας δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση. Δεν πρόκειται για μια νέα διαπίστωση, αφού οι φανταστικές καταστάσεις στο παιχνίδι ήταν ήδη γνωστές. Στο παρελθόν όμως θεωρούνταν ως ένα μόνο παράδειγμα δραστηριότητας του παιχνιδιού. Η φανταστική κατάσταση δεν λαμβανόταν ως το κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού γενικά, αλλά αντιμετωπιζόταν ως αντικείμενο συγκεκριμένων υποκατηγοριών του παιχνιδιού (Vygotsky, 1933/1997, σελ. 159).*

Αυτό σημαίνει ότι, αν και εύκολα μπορούμε να συνδέσουμε τη φανταστική κατάσταση με τα παιχνίδια προσποίησης, η δημιουργία της δεν χαρακτηρίζει μόνο αυτά τα παιχνίδια αλλά εξίσου ένα κινητικό ή ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Και αυτό γιατί η φανταστική κατάσταση συνδέεται με την παρουσία κανόνων, οι οποίοι αποτελούν το δεύτερο σημαντικό χαρακτηριστικό που είναι απαραίτητο στοιχείο του παιχνιδιού. Φανταστική κατάσταση και κανόνες αποτελούν μια αδιάσπαστη ενότητα η οποία χαρακτηρίζει το παιχνίδι ανεξάρτητα από τη μορφή του. Προσποιούμενο για παράδειγμα ένα παιδί ότι μιλάει στο τηλέφωνο χρησιμοποιώντας ένα μπουκάλι με νερό για ακουστικό, όση ώρα παίζει το παιχνίδι αυτό το μπουκάλι είναι ακουστικό (ο κανόνας) και επομένως δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μπουκάλι για να πιεί νερό. Ή όταν υποδύεται τη μητέρα ή τον πατέρα στο παιχνίδι, δεν μπορεί να δράσει με όποιον τρόπο επιθυμεί αλλά μόνο με τρόπους που συνδέονται με την μητρική ή την πατρική συμπεριφορά, όπως την κατανοεί το παιδί (Παπαδοπούλου, 2009). Κανόνες όπως οι παραπάνω, δεν ορίζονται εξ αρχής αλλά απορρέουν από την ίδια τη φανταστική κατάσταση και είναι απαραίτητοι για να ξεκινήσει και να διατηρηθεί το παιχνίδι. Για τον Vygotsky λοιπόν, «...η αντίληψη ότι το παιδί συμπεριφέρεται σε μια φανταστική κατάσταση χωρίς κανόνες, είναι απλά εσφαλμένη» (Vygotsky, 1933/1997, σελ. 161). Όπως εσφαλμένη θεωρεί την αντίληψη ότι τα παιχνίδια με κανόνες δεν δημιουργούν φανταστική κατάσταση:

*Όπως κάθε φανταστική κατάσταση ορίζεται από κανόνες συμπεριφοράς, κάθε παιχνίδι με κανόνες δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση. Το σκάκι, για παράδειγμα, δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση καθώς ο ιππότης, ο βασιλιάς, η βασίλισσα και τα υπόλοιπα πιόνια κινούνται μόνο προς ορισμένες κατευθύνσεις ... Παρόλο που το σκάκι δεν προσφέρει άμεσα υποκατάστατα για τις σχέσεις της πραγματικής ζωής, είναι ένα είδος φανταστικής κατάστασης. Ακόμα και το πιο απλό παιχνίδι, μόλις ορισθεί από ορισμένους κανόνες, μετατρέπεται αυτόματα σε μια φανταστική κατάσταση, αφού κάποιες δυνατότητες για δράση αποκλείονται (ό.π., σελ. 162).*

Ο Vygotsky επομένως δεν αποδέχεται το παιχνίδι με κανόνες ως μια εντελώς διακριτή μορφή παιχνιδιού, η οποία μάλιστα χαρακτηρίζει ένα ανώτερο στάδιο στην ανάπτυξη του παιδιού, όπως υποστήριξε ο Piaget. Αντίθετα, θεωρεί την εξέλιξη και την πολυπλοκότητα του παιχνιδιού συνάρτηση της σχέσης ανάμεσα στη φανταστική κατάσταση και τους κανόνες, η οποία αλλάζει στο πλαίσιο ενός συνεχούς παρά στο πλαίσιο διακριτών σταδίων. Όταν τα παιδιά υποδύονται ότι είναι πυροσβέστες για παράδειγμα, αρχικά η φανταστική κατάσταση που δημιουργείται προσδιορίζεται κατά κύριο λόγο από τα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες που συνδέονται με το ρόλο αυτό στην κοινωνία<sup>2</sup>, τον οποίο τα παιδιά αναπαριστούν με τρόπους που έχουν παρατηρήσει στην πραγματικότητα, που έχουν δει στην τηλεόραση ή στα βιβλία που διαβάζουν (π.χ. οι πυροσβέστες σβήνουν τη φωτιά με τις μάνικες ή ανεβαίνουν με τη σκάλα για να σώσουν κάποιον που κινδυνεύει). Αρχικά λοιπόν, οι κανόνες αφορούν αυτά τα χαρακτηριστικά του ρόλου, τα οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν στην προσποίηση ώστε να φέρονται σαν πυροσβέστες και με τον τρόπο αυτό κατανοούν το συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο. Η φανταστική κατάσταση επομένως είναι πιο εμφανής, ενώ οι κανόνες για το πώς παίζεται το παιχνίδι είναι λιγότερο εμφανείς και εστιάζονται στα χαρακτηριστικά του ρόλου.

Το παιχνίδι των παιδιών όμως δεν μένει απλά στην αναπαράσταση του ρόλου που μιμούνται. Η εξέλιξη του παιχνιδιού από τα ίδια τα παιδιά μια δεδομένη στιγμή, μπορεί να περιλαμβάνει την κατάστρωση ενός σχεδίου πυρόσβεσης που να περιλαμβάνει τόσο μάνικες όσο και πυροσβεστικά αεροπλάνα, την ενημέρωση των κατοίκων και την

---

<sup>2</sup> Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά εξερευνούν και κατανοούν τους κοινωνικούς κανόνες που διέπουν τους ρόλους και τις δραστηριότητες των ανθρώπων της κοινωνίας που ζουν και μεγαλώνουν (Elkonin, 1978/2005).

εκκένωση ενός οικισμού που απειλείται, τη διάσωση ζώων κλπ. Τα παιδιά δηλαδή «μετατοπίζονται από τη μίμηση ενός ρόλου σε ένα παιχνίδι ρόλων που εξελίσσει τη φανταστική κατάσταση ... εστιάζουν περισσότερο στη φανταστική κατάσταση παρά στους ρόλους που συναντάμε στην κοινωνία » (Fleer, 2018, σελ. 126). Για να το πετύχουν αυτό, τα παιδιά χρειάζεται να φανταστούν και να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα, να μοιράσουν ρόλους, να συντονίσουν τη δράση τους στη νέα κατάσταση. Καθορίζουν δηλαδή κανόνες για το πώς θα εξελιχθεί η δράση τους και για να το κάνουν αυτό χρειάζεται να αφιερώσουν χρόνο εκτός παιχνιδιού, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στους κανόνες. Καθώς μάλιστα αυξάνεται η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού, αυξάνονται και οι κανόνες, η τήρηση των οποίων σταδιακά γίνεται προτεραιότητα.

Χρειάζεται επομένως να κινούνται συνεχώς εντός και εκτός της φανταστικής κατάστασης, από τον πραγματικό κόσμο στον κόσμο της φαντασίας και αντίστροφα, ώστε να δημιουργήσουν συλλογικό νόημα στο παιχνίδι τους που θα το διατηρήσει αλλά και θα το εξελίξει (Fleer, 2018). Χρησιμοποιούν μάλιστα και μια ιδιαίτερη γλώσσα για να σηματοδοτήσουν την πραγματικότητα και τη φαντασία, γνωστή ως «μετα-επικοινωνία». Οι ενέργειες αυτές διασφαλίζουν τη συνεννόηση και το συντονισμό, τη διυποκειμενικότητα όπως αναφέρεται (Göncü, 1993), με αποτέλεσμα η εξέλιξη του παιχνιδιού να είναι συνάρτηση της εξέλιξης της διυποκειμενικότητας. Φανταστική κατάσταση και κανόνες επομένως δεν αποτελούν διακριτές καταστάσεις που χαρακτηρίζουν διακριτά είδη παιχνιδιού. Αντίθετα, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και ο μεταξύ τους συσχετισμός προσδιορίζει τη μετάβαση από τη μια κατάσταση στην άλλη.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, όταν τα παιδιά δημιουργούν μια φανταστική κατάσταση, «οι πράξεις τους και η συμπεριφορά τους δεν βασίζονται απλά σε εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ. τα αντικείμενα αυτά καθαυτά). Αντίθετα, απορρέουν από τη σημασία που έχουν τα εξωτερικά ερεθίσματα στο πλαίσιο της φανταστικής κατάστασης στην οποία χρησιμοποιούνται» (Παπαδοπούλου, 2009, σελ. 158). Στις φανταστικές καταστάσεις δηλαδή, τα παιδιά αλλάζουν το νόημα των αντικειμένων και δρουν βάσει της σημασίας που έχουν αποδώσει στα αντικείμενα παρά βάσει των πραγματικών χαρακτηριστικών τους, όπως όταν το μπουκάλι με νερό γίνεται ακουστικό τηλεφώνου για να τηλεφωνήσει το παιδί. Αυτό αντιπροσωπεύει μια τρίτη σημαντική έννοια για την θεωρία του Vygotsky και την πολιτισμική-ιστορική προσέγγιση γενικότερα, το ότι δηλαδή στο

παιχνίδι τα παιδιά διαχωρίζουν το νόημα από το πραγματικό αντικείμενο και το προσαρμόζουν στο υποκατάστατο. Η έννοια τηλέφωνο στο παραπάνω παράδειγμα διαχωρίζεται από το πραγματικό αντικείμενο και αποδίδεται στο υποκατάστατο, δηλαδή στο μπουκάλι. Έτσι, τα παιδιά αποδεσμεύονται από την πραγματικότητα και ενώ το αντικείμενο που χρησιμοποιούν είναι πραγματικό (το μπουκάλι) το νόημα που του αποδίδουν είναι φανταστικό (τηλέφωνο). Η ανάπτυξη στο παιχνίδι συνδέεται με την απόδοση νέου νοήματος στα αντικείμενα το οποίο (νόημα) επικρατεί στο παιχνίδι και ρυθμίζει τη δράση των παιδιών. Από όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι στην πολιτισμική-ιστορική προσέγγιση η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού οικοδομείται μέσα από το ίδιο το παιχνίδι και δεν αφορά συγκεκριμένες αναπτυξιακές ακολουθίες. Τα παιδιά-παίκτες δε, δεν αναπαριστούν απλά αλλά επεξεργάζονται ενεργητικά τον κόσμο γύρω τους, τον διευρύνουν και τον μετασχηματίζουν κατά το παιχνίδι τους.

Στο παράδειγμα λοιπόν που περιγράψαμε προηγουμένως με τα αγόρια να παίζουν τους πειρατές, από τη σκοπιά της πολιτισμικής-ιστορικής προσέγγισης θα εστιάζαμε στο συγκεκριμένο παιχνίδι, με τα συγκεκριμένα παιδιά-παίκτες και τη συγκυρία εντός της οποίας εκτυλίσσεται. Θα μας ενδιέφερε το τι περιλαμβάνει, πώς νοηματοδοτείται από τα παιδιά που συμμετέχουν και πώς εκτυλίσσεται μέσα από τη δράση και την αλληλεπίδρασή τους. Πώς δηλαδή τα παιδιά κατασκευάζουν και διατηρούν τη φανταστική κατάσταση, αλλά και την επεκτείνουν μέσα από τις αλλαγές του νοήματος των αντικειμένων που χρησιμοποιούν και τις νέες πράξεις στις οποίες οι αλλαγές αυτές οδηγούν τα παιδιά καθώς παίζουν, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες τους και το βαθμό ανάπτυξής τους. Θα παρατηρούσαμε τους ρόλους που υιοθετούν και τους τρόπους που οι ρόλοι αυτοί κατευθύνουν τη δράση τους και λειτουργούν ως κανόνες για το παιχνίδι. Θα μας ενδιέφερε ο τρόπος που συνεννοούνται και συντονίζουν τη δράση τους έτσι ώστε να διατηρείται και να εξελίσσεται το παιχνίδι και θα συνδέαμε την εξέλιξη του παιχνιδιού με τους μετασχηματισμούς που συμβαίνουν κατά τη διάρκειά του. Θα συνδέαμε ενδεχομένως το παιχνίδι των παιδιών με τις κοινές πολιτισμικές τους εμπειρίες όπως τις εμπειρίες τους με φανταστικά παιχνίδια στο περιβάλλον που μεγαλώνουν καθώς και με τις πιθανές πηγές έμπνευσης του θέματος και της πλοκής του παιχνιδιού τους, όπως η επαφή τους με σχετικές ιστορίες σε βιβλία ή ταινίες, αναζητώντας τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά διευρύνουν ή και τροποποιούν την αρχική εμπειρία.

Τι γίνεται όμως με τον Γιώργο στο παιχνίδι των πειρατών; Πώς τα μεγαλύτερα αγόρια υιοθετούν την προτροπή ή απαίτηση της μητέρας να βάλουν και αυτόν στο παιχνίδι τους; Ο Γιώργος έχει το ρόλο του αιχμαλώτου τον οποίο και υιοθετεί περίφημα καταφέροντας να μείνει ακίνητος και σχεδόν δεμένος στην καρέκλα του, εφόσον αυτό απαιτείται από έναν αιχμάλωτο. Είναι όμως ο ρόλος αυτός δική του επιλογή; Είναι προϊόν συμφωνίας και συναίνεσης; Και αν είναι, δέχτηκε ο Γιώργος να παίξει αυτό το ρόλο επειδή το επιθυμούσε ή τον δέχτηκε ώστε να παραμείνει στο δωμάτιο με τα μεγαλύτερα αγόρια και να συμμετέχει στο παιχνίδι τους έστω και έτσι; Και αν τα πράγματα έχουν έτσι, είναι το παιχνίδι αυτό ευχάριστο ή τουλάχιστον το ίδιο ευχάριστο για τον Γιώργο όπως φαίνεται να είναι για τα άλλα δύο παιδιά; Ποιος επωφελείται και ποιος κάνει συμβιβασμούς και με τι κόστος;

### ***Παιχνίδι, νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, φεμινιστική θεώρηση***

Ο ενεργητικός ρόλος των παιδιών στην κατανόηση του πολιτισμού στον οποίο ανήκουν αλλά και στο μετασχηματισμό του κόσμου γύρω τους κατά το παιχνίδι που είδαμε στην πολιτισμική-ιστορική προσέγγιση, αναδεικνύεται emphatically στο πεδίο της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, όπου η παιδική ηλικία θεωρείται αυτόνομη κατηγορία και τα παιδιά **δρώντα υποκείμενα** και **φορείς ενσυνείδητης δράσης** που επηρεάζονται αλλά και επηρεάζουν τον κοινωνικό περίγυρο μέσα στον οποίο μεγαλώνουν (Μακρυνιώτη, 2020). Ως δρώντα υποκείμενα, τα παιδιά «επεξεργάζονται, αξιολογούν, δοκιμάζουν και αναλόγως επαναπροσδιορίζουν τα μηνύματα που δέχονται. [...] Επινοούν και αναπτύσσουν δικές τους στρατηγικές προκειμένου να διευθετήσουν δυσκολίες, να φτιάξουν τις δικές τους κουλτούρες και να οργανώσουν πρακτικές διεκδίκησης ή και αντίστασης» (Μακρυνιώτη, 2020, σελ. 285).

Όπως και στην πολιτισμική-ιστορική θεώρηση, υποστηρίζεται ότι το παιχνίδι δεν απορρέει απλά από το ίδιο το παιδί, δεν το χαρακτηρίζει δηλαδή ατομικά. Αντίθετα, σχετίζεται πάντα με τον βιωμένο κόσμο και την εμπειρία του παιδιού στην οικογένεια και την κοινότητα, αποτελεί δηλαδή πολιτισμική έκφραση και ερμηνεία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κατανόηση και τη μελέτη του παιχνιδιού, αποκτά το νόημα που αποδίδουν τα ίδια τα παιδιά στο παιχνίδι τους, στο πλαίσιο του οποίου (και πάντα σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον) αντιμετωπίζουν, διαπραγματεύονται και ερμηνεύουν με το δικό τους τρόπο κοινωνικά θέματα, σχέσεις, αξίες και κανόνες (James, 1993: James,



Jenk & Prout, 1998), αναπαράγοντας αλλά και ερμηνεύοντας και επεκτείνοντας τον κόσμο των ενηλίκων (Corsaro, 2011, 2012).

Στη βάση της θέσης ότι η παιδική ηλικία δεν αποτελεί φυσικό, ενιαίο και καθολικό φαινόμενο αλλά κοινωνική κατασκευή που μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο με κοινωνικούς και πολιτισμικούς όρους, στη νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας η αναπτυξιακή πορεία των παιδιών τοποθετείται μέσα στα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια στα οποία συντελείται, διαμεσολαβούμενη από παραμέτρους όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η εθνότητα, ενώ εισάγονται ως σημαντικά ζητήματα εξουσίας, ελέγχου και αυθεντίας (James & Prout, 1990· Μακρυνιώτη, 2020). Κατ' επέκταση, το παιχνίδι εξετάζεται και ως προς την πιθανότητα να ευνοεί τα παιδιά εκείνα που μπορεί ήδη να βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση λόγω φύλου, ηλικίας, ικανότητας, κοινωνικού ή πολιτισμικού κεφαλαίου (Grieshaber & McArdle, 2011), με τα ζητήματα εξουσίας, κοινωνικής δικαιοσύνης, αρρενωπότητας και θηλυκότητας να προβάλλονται ιδιαίτερα στις κριτικές και φεμινιστικές προσεγγίσεις (Ailwood, 2010· Blaise, 2010· Thorne, 1993).

Το παιχνίδι επομένως δεν προσλαμβάνεται ως εξ ορισμού «αθώο» ούτε ως αποκλειστικά ευχάριστο και απολαυστικό για όλους τους παίκτες. Θεωρείται δε απαραίτητο να αντιμετωπίζεται με κριτική ματιά η θέση που παίρνουν οι παίκτες, οι αποκλεισμοί και η αναπαραγωγή ή η δημιουργία στερεοτύπων (Grieshaber & McArdle, 2011· Fleeer, 2018). Η Ailwood (2010) για παράδειγμα, δεν θεωρεί ότι η θέση που έχει το παιδί στο παιχνίδι του είναι αποτέλεσμα μόνο δικής του επιλογής ή των συμπαικτών του και πιστεύει ότι από μια τέτοια αφετηρία μπορούν να αναδειχθούν και κατόπιν να καταπολεμηθούν οι συνθήκες που ενδεχομένως οδηγούν σε καταστάσεις και αισθήματα αποκλεισμού. Παρομοίως, η Blaise (2010) και η Thorne (1993) υποστηρίζουν πως το παιχνίδι, μέσα από τις σχέσεις που καλλιεργούνται και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκειά του, ενισχύει ή αποδυναμώνει τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών σχετικά με θέματα ταυτότητας φύλου και σεξουαλικότητας, διατηρώντας ή καταργώντας με τον τρόπο αυτό το διχοτομικό μοντέλο για τα φύλα και τα έμφυλα όρια που προκύπτουν από προϋπάρχουσες κοινωνικές συμβάσεις.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να σκεφτούμε περαιτέρω την ενεργή και μετασχηματιστική δράση των παιδιών καθώς παίζουν (που είδαμε στην πολιτισμική-ιστορική προσέγγιση): ο Αλέξης και ο Κωνσταντίνος έχουν τη δική τους άποψη για το

παιχνίδι τους το οποίο οργανώνουν με βάση τις δικές τους επιλογές και επιθυμίες, παρά την παρέμβαση της μητέρας να εμπλέξουν και τον Γιώργο σ' αυτό που παίζουν. Τα δύο παιδιά, φαινομενικά κάνουν αυτό που τους ζητάει η μητέρα, δέχονται δηλαδή τον Γιώργο, στην ουσία όμως τον αποκλείουν παίζοντας, αφού τον αφήνουν εκτός παιχνιδιού μέσα από το ρόλο του αιχμαλώτου που του αποδίδουν. Λειτουργώντας ως δρώντα υποκείμενα στο παιχνίδι τους, τα δύο αγόρια αποφασίζουν και ρυθμίζουν την εξέλιξή του και αντιτίθενται στην προτροπή της μητέρας μέσα από το παιχνίδι τους, από τη θέση δε ισχύος που τους προσδίδει η διαφορά ηλικίας φαίνεται να αποκλείουν τον Γιώργο. Τα ζητήματα αυτά θα αναδειχθούν και στο επόμενο κεφάλαιο, στη σύνδεση του παιχνιδιού με θέματα που αφορούν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

### ***Η σημασία της οπτικής των παιδιών***

Ερωτήματα βέβαια όπως αυτά που θέσαμε πιο πάνω σε σχέση με το παιχνίδι του Γιώργου, είναι δύσκολο να απαντηθούν όταν προσεγγίζονται αποκλειστικά μέσα από τον τρόπο που οι ενήλικες κατανοούν και προσεγγίζουν θεωρητικά και ερευνητικά το παιχνίδι. Αν το παιχνίδι προσεγγίζεται ως πολιτισμική έκφραση και ερμηνεία, οπότε βιώνεται διαφορετικά από το κάθε παιδί ανάλογα με τη θέση του και το τι «φέρει» το καθένα προσωπικά στο παιχνίδι, τότε η κατανόηση του παιχνιδιού μέσα από την **ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ** αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

Πράγματι, σε σύγχρονες προσεγγίσεις στα πλαίσια, μεταξύ άλλων, της πολιτισμικής-ιστορικής, της φεμινιστικής θεώρησης, της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας καθώς και παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Tanakidou & Avgitidou, 2016), το πώς τα ίδια τα παιδιά νοηματοδοτούν το παιχνίδι τους και το τι εκφράζουν μέσα από αυτό αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την κατανόησή του, κάτι που συνδέεται με την αναγνώρισή τους ως δρώντα υποκείμενα. Δίνεται έτσι προτεραιότητα στη φωνή και την οπτική των παιδιών, θεωρώντας τα αξιόπιστα και ικανά να μιλήσουν για ό,τι τα αφορά (Μακρυνιώτη, 2020).

Έρευνες για τη σημασία του παιχνιδιού από τη σκοπιά των ίδιων των παιδιών (Colliver & Fleeer, 2016· Glenn, Knight, Holt & Spence, 2012· Nicholson et al., 2014· Παπαδοπούλου, 2019· Pyle & Alaka, 2016) δείχνουν ότι τα παιδιά δίνουν έμφαση σε διαστάσεις του παιχνιδιού που μπορεί να είναι διαφορετικές από αυτές των ενηλίκων. Τα παιδιά για παράδειγμα, αναφέρουν ότι στο παιχνίδι έχουν τη δυνατότητα να δρουν σύμφωνα με τις ανάγκες τους, να ακολουθούν τα ενδιαφέροντά τους, να κατευθύνουν τις

πράξεις τους, να βρίσκονται με τους φίλους τους, να αντλούν ευχαρίστηση και απόλαυση, να βιώνουν έντονα συναισθήματα και την ένταση της δράσης. Τα παιδιά συνδέουν δηλαδή την ευχαρίστηση που βιώνουν στο παιχνίδι με την ικανοποίηση επιθυμιών, την ελεύθερη έκφραση, την επιλογή και την δυνατότητα λήψης αποφάσεων. Συνδέουν επίσης το παιχνίδι με την αταξία, την ανυπακοή, τη σκανταλιά και τη ζαβολιά, την ανατροπή και την απόκλιση από το αναμενόμενο, ενώ δεν είναι σπάνιο το παιχνίδι να παρουσιάζεται ως άδικο ή δυσάρεστο και να συνδέεται με λύπη, θυμό ή απογοήτευση και απόρριψη. Εκφράζουν δε την ανάγκη να παίζουν όχι μόνο για την ίδια τη διαδικασία αλλά με στόχο να γίνουν καλύτεροι παίκτες (Παπαδοπούλου, 2019). Τα παιδιά δηλαδή, υπαινίσσονται μια άλλη όψη του παιχνιδιού και επιπλέον εκφράζουν μέσα από τα λόγια τους αντιφάσεις που ενυπάρχουν στο παιχνίδι: η χαρά και η λύπη, η ευχαρίστηση και ο θυμός, η αποδοχή και η απόρριψη, οι κανόνες και η ζαβολιά δηλαδή η ακύρωσή τους (Fleer, 2018· Μπιρμπίλη, 2018· Wood, 2014). Αναδεικνύουν έτσι «τη διφορούμενη τοποθέτηση του παιχνιδιού ανάμεσα στην ευταξία και την αταξία, το ορθολογικό και το παράλογο, το φανταστικό και το πραγματικό, την υπακοή σε κανόνες και την παραβίασή της [που] δημιούργησε σε πολλές κοινωνίες την ανάγκη για έλεγχο των ορίων του από τις εκάστοτε κυρίαρχες τάξεις και στρώματα» (Γκουγκουλή, 2000α, σελ. 12). Συνδέουν επίσης το παιχνίδι με την ανάγκη τους να το κατακτήσουν και να γίνουν καλύτεροι παίκτες, «αμφισβητώντας με τα λεγόμενά τους τις αντιλήψεις περί αυθόρμητου παιχνιδιού και θέτοντας ζητήματα στρατηγικής στο παιχνίδι με στόχο τη βελτίωσή τους σε αυτό που παίζουν» (Παπαδοπούλου, 2019, σελ. 27).

### ***Τι είναι τελικά το παιχνίδι;***

Με την παραπάνω συζήτηση προσπαθήσαμε να αναδείξουμε ότι, παρά την οικειότητα που αποπνέει, το παιχνίδι επιστημονικά αποδεικνύεται μια αρκετά περίπλοκη έννοια. Αυτό αποτυπώνεται τόσο στη δυσκολία συμφωνίας για έναν κοινά αποδεκτό ορισμό και προσδιορισμό των γνωρισμάτων που πρέπει να χαρακτηρίζουν μια συμπεριφορά προκειμένου να κριθεί ως παιχνίδι, όσο και στις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις που επιχειρούν την ερμηνεία και την κατανόησή του. Έτσι, προτείνονται διάφορα χαρακτηριστικά και διαστάσεις που επιχειρούν να αποτυπώσουν την έννοια παιχνίδι και υπάρχουν εντυπωσιακά πολλές θεωρίες για το παιχνίδι, ενταγμένες σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία, οι οποίες εστιάζουν σε διαφορετικές πτυχές του και με

τον έναν ή τον άλλο τρόπο έχουν συμβάλλει σε αυτά που γνωρίζουμε για το παιχνίδι σήμερα<sup>3</sup>. Ο θεωρητικός προβληματισμός, δηλαδή, αλλά και η εμπειρική έρευνα για το παιχνίδι αποτελούν αντικείμενο διαφορετικών επιστημών (π.χ. ψυχολογία, κοινωνιολογία, παιδαγωγική, κοινωνική ανθρωπολογία), αλλά και διαφορετικών θεωρητικών οπτικών μέσα στο ίδιο επιστημονικό πεδίο.

Στη συζήτηση που προηγήθηκε, επικεντρωθήκαμε στην πρόσληψη του παιχνιδιού ως κοινωνική και πολιτισμική δραστηριότητα, οπτική που στέκεται κριτικά απέναντι στην αντιμετώπισή του με ενιαία και οικουμενικά κριτήρια και χαρακτηριστικά (το παιχνίδι ως αυθόρμητο, ευχάριστο, επωφελές και αναπτυξιακά κατάλληλο) και αναγνωρίζει ότι το κίνητρο, τα χαρακτηριστικά, η μορφή και η σημασία του παιχνιδιού σχετίζεται με τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα καθώς και τις εμπειρίες και τις σχέσεις των εμπλεκόμενων σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Το παιχνίδι δηλαδή, δεν αποτελεί έννοια στατική και αμετάβλητη και δεν πρόκειται για μια φυσική διεργασία. Αντίθετα, προσεγγίζεται ως έννοια δυναμική που καθορίζεται πολιτισμικά, η δε πολυπλοκότητα του παιχνιδιού δεν θεωρείται θέμα αναπτυξιακών σταδίων ή ηλικίας αλλά οικοδομείται σε σχέση με τα είδη των δράσεων στα οποία εμπλέκονται τα παιδιά στην καθημερινότητά τους. Στην ίδια αυτή αντίληψη του παιχνιδιού, τονίζεται επίσης η αναγκαιότητα να αναγνωριστούν όχι μόνο οι κανονικότητες αλλά και οι αντιφατικές ή και αντικρουόμενες διαστάσεις του, ακόμα και εκείνες που δεν εξυπηρετούν ξεκάθαρα κάποια αναπτυξιακή λειτουργία ή δεν συνδέονται με τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο (Fleer, 2018). Στο επόμενο υποκεφάλαιο, θα προσεγγίσουμε τη σύνδεση ανάμεσα στο παιχνίδι και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, αξιοποιώντας τα θεωρητικά θέματα που θέσαμε στις προηγούμενες ενότητες.

---

<sup>3</sup> Η διεπιστημονικότητα αυτή των προσεγγίσεων και οι διαφορετικές οπτικές κατανόησης και ερμηνείας του, δείχνουν τη συνθετότητα και πολυπλοκότητα του παιχνιδιού και εξηγούν τη δυσκολία ενός ορισμού που να ανταποκρίνεται σε όλες τις πτυχές και σε κάθε μορφή του (Sutton-Smith, 1997). Ωστόσο, χαρακτηριστικά σημαντικά για τον προσδιορισμό του παιχνιδιού, που γίνονται ευρύτερα αποδεκτά από επιστήμονες με διαφορετικούς προσανατολισμούς, περιλαμβάνουν την ευχαρίστηση και την απόλαυση, την ελευθερία και την ελεύθερη επιλογή (εντός των ορίων που θέτουν τα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια), την ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή, την ύπαρξη φανταστικής διάστασης (όχι μόνο στο παιχνίδι προσποίησης όπως αναλύθηκε νωρίτερα) καθώς και την ενεργή ερμηνεία και διαπραγμάτευση του κόσμου γύρω τους. Κανένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά από μόνο του δεν επαρκεί για να αναγνωριστεί μια συμπεριφορά ως παιχνίδι. Αντίθετα, όσο περισσότερα από τα χαρακτηριστικά αυτά διακρίνουμε, τόσο μεγαλύτερη είναι η βεβαιότητα ότι πρόκειται για παιχνίδι (Hughes, 2010· Smith al., 2018· Whitebread et al, 2017).

## **4.2 Πώς το παιχνίδι συνδέεται με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών;**

### ***Το παιχνίδι και τα αναπτυξιακά επιτεύγματα***

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή του κεφαλαίου, μελέτες από το χώρο της ψυχολογίας επισημαίνουν ότι στο παιχνίδι υπάρχουν οφέλη τόσο για το γνωστικό τομέα όσο και για τον κοινωνικο-συναισθηματικό. Στο γνωστικό τομέα, τα ευρήματα αναφέρονται στην ενίσχυση της περιέργειας, στην ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων καθώς και της αφηγηματικής ικανότητας, στην καλύτερη αντίληψη του χώρου και του χρόνου, στην αύξηση της ικανότητας για συγκέντρωση και εστίαση της προσοχής, στη βελτίωση της μνήμης, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, στο σχηματισμό εννοιών και την ικανότητα γενίκευσης, στην ενίσχυση της ικανότητας για πιο σύνθετες μορφές επίλυσης προβλημάτων, στην κατάκτηση της επίγνωσης (ελέγχου) των νοητικών λειτουργιών. Στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, οι μελέτες επισημαίνουν την επίτευξη μέσω του παιχνιδιού υψηλότερων επιπέδων συνεργασίας, την αποτελεσματικότερη ομαδική δράση και επίλυση συγκρούσεων, την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, την ενίσχυση της συντροφικότητας, την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την εξάσκηση σε κοινωνικούς ρόλους, τη διαπραγμάτευση κοινωνικών σχέσεων, την κατάκτηση πολιτισμικών αξιών και συμπεριφορών, την έκφραση, επεξεργασία και διαχείριση συναισθημάτων, την κατάκτηση της ικανότητας για αυτορρύθμιση και το πώς τα παιδιά αισθάνονται για τον εαυτό τους (Berk, 2001· Berk & Winsler, 1995).

Η αξία του παιχνιδιού ως προς τα αναπτυξιακά οφέλη θεωρείται αδιαμφισβήτητη. Σε σύνδεση δε με την πρόσληψή του ως φυσικής και αυθόρμητης δραστηριότητας των παιδιών, διατυπώθηκε η άποψη ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την επίτευξη σημαντικών γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων (άποψη γνωστή ως «έθος του παιχνιδιού») (Smith, 2010). Η έμφαση αυτή είχε στο παρελθόν σχεδόν μονοπωλήσει το ενδιαφέρον των αναπτυξιακών κυρίως ψυχολόγων, με αποτέλεσμα συχνά το παιχνίδι να εξετάζεται αποκλειστικά ως προς τα αναπτυξιακά επιτεύγματα που προάγει και ως προς τη μάθηση (Smith, 2010). Αυτή η σύνδεση μάλιστα του παιχνιδιού με την ανάπτυξη και τη μάθηση αποτελεί κεντρικό επιχείρημα για την «νομιμοποίηση» της παρουσίας του σε προγράμματα προσχολικής αγωγής (Αυγητίδου, 2014).

Παρόλο που η ιδέα ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν και εκφράζουν την υποκειμενικότητά τους και ότι το παιχνίδι είναι ευεργετικό για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών δεν αμφισβητείται, η έμφαση σε αυτήν τη διάσταση του παιχνιδιού ως φυσική και αυτονόητη θεωρείται ότι επηρεάζει την οπτική μας για το παιχνίδι και περιορίζει την κατανόηση της δραστηριότητας του παιχνιδιού και του ρόλου του στη ζωή των παιδιών (Fleer, 2018· Shousboe, 2013· Sutton-Smith, 1997). Ταυτόχρονα, πτυχές του παιχνιδιού ή τρόποι παιχνιδιού (π.χ. «σκληρό» παιχνίδι, πολεμικά παιχνίδια, αποκλεισμοί στο παιχνίδι, στρατηγικές στο παιχνίδι) που είναι αντίθετες τόσο με την πρόσληψή του ως αυθόρμητης και ευχάριστης δραστηριότητας όσο και με τα προφανή αναπτυξιακά οφέλη του ή τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο, εκπροσωπούνται σπανιότερα ή καθόλου στην έρευνα για το παιχνίδι, γεγονός που εντείνει τη σχετικά μονόπλευρη επικέντρωση στα ευεργετικά αποτελέσματα (Shousboe, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, η πρόσληψη αφενός του παιχνιδιού ως φυσικής και αυθόρμητης δραστηριότητας των παιδιών και αφετέρου της αξίας του αποκλειστικά ως προς τις αναπτυξιακές κατακτήσεις που προάγει, προσεγγίζεται κριτικά μέσα από τρία σημαντικά και αλληλοσυνδεόμενα ζητήματα. Αρχικά, σύγχρονες μετα-αναλυτικές μελέτες έχουν αναδείξει ότι τα εμπειρικά δεδομένα για τη σημασία του παιχνιδιού ως προς συγκεκριμένα αναπτυξιακά επιτεύγματα δεν είναι επαρκώς τεκμηριωμένα, με τις σχετικές έρευνες να είναι σε μεγάλο βαθμό συσχετιστικές και επομένως να μην μπορούν να οδηγήσουν σε ασφαλές συμπέρασμα ότι το παιχνίδι δεν συνδέεται απλά αλλά είναι το αίτιο των αναπτυξιακών αυτών αποτελεσμάτων (Lillard et al., 2013).

Επίσης, η θέση αυτή «εξιδανικεύει» το παιχνίδι (Sutton-Smith, 1997) και, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, μπορεί να οδηγήσει στο να αγνοούνται πτυχές του που δεν συνάδουν με τον αυθόρμητο, ευχάριστο και ωφέλιμο χαρακτήρα του. Όπως όταν το παιχνίδι μπορεί να κάνει το παιδί να νοιώσει πληγωμένο, απογοητευμένο, ανήσυχο, ανίσχυρο, αποκλεισμένο, ιδιαίτερα στο κοινό παιχνίδι με άλλα παιδιά όπου η ανάγκη να ανήκει κάπου ή η ανάγκη για ισχύ μπορεί να πληγώσουν το ίδιο ή άλλα παιδιά. Τέτοιες πτυχές δε του παιχνιδιού είτε δεν αναγνωρίζονται είτε περιορίζονται, απαγορεύονται ή απλά αποσιωπώνται και αγνοούνται (Fleer, 2018).

Τέλος, η σύνδεση του παιχνιδιού με τα αναπτυξιακά επιτεύγματα που παράγει, οδηγεί στην αντίληψη ότι ο κύριος σκοπός του παιχνιδιού είναι να συμβάλλει στη

γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη καθώς και στη μάθηση, παραβλέποντας το σκοπό και τη σημασία του παιχνιδιού αυτού καθαυτού. Σύμφωνα με τον Sutton-Smith (1997), τα παραπάνω είναι σύμφυτα με την λεγόμενη «ρητορική της προόδου» (progress) όσον αφορά στο παιχνίδι, η οποία κυριάρχησε σε μεγάλο βαθμό τη μελέτη του παιχνιδιού των παιδιών και εκφράζεται μέσα από την έμφαση διαφορετικών θεωριών για το παιχνίδι στα αναπτυξιακά επιτεύγματα τα οποία υποκινούνται από το παιχνίδι, αλλά όμως δεν είναι παιχνίδι (π.χ. μελετάμε τα οφέλη του παιχνιδιού για τη συναισθηματική ή την κοινωνική ανάπτυξη, αλλά δεν μελετάμε την ίδια την διαδικασία του παιχνιδιού, την εκκίνηση και την εξέλιξή της, τους ρόλους και τις ενέργειες των παικτών ενώ παίζουν και πώς οι ενέργειες αυτές επηρεάζουν το παιχνίδι). Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά παίζουν, αναπτύσσουν δεξιότητες παιχνιδιού που τα βοηθούν να νοιώθουν καλοί παίκτες και να παραμένουν στο παιχνίδι, διατηρώντας έτσι κοινωνικές επαφές και διευκολύνοντας τις φιλικές σχέσεις, κάτι πολύ σημαντικό για τα παιδιά. Είναι δε γεγονός ότι όταν τα ίδια τα παιδιά μιλούν για το παιχνίδι τους εστιάζουν στο να βρίσκονται με φίλους, στο να επιλέγουν ελεύθερα τι να κάνουν καθώς και στο να γίνονται καλύτεροι παίκτες και όχι στα αναπτυξιακά επιτεύγματα που οι ενήλικες έχουν κατά νου ως αποτελέσματα ή στόχους του παιχνιδιού.

Έτσι, άρχισε να επικρατεί η άποψη ότι το παιχνίδι χρειάζεται να προσεγγιστεί ως πολιτισμική δραστηριότητα γεμάτη νόημα και σημασία για τα ίδια τα παιδιά η οποία είναι σημαντική για την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων, μέσα από τις ευκαιρίες που δημιουργεί και τις εμπειρίες που παράγει. Επομένως, το παιχνίδι δεν προσεγγίζεται ως όχημα για κατακτήσεις στο γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, ούτε υπό το πρίσμα του ότι τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας. Αντίθετα, αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια και υποστηρίζεται η αναγκαιότητα κατανόησης της αδιάσπαστης σύνδεσης παιχνίδι-μάθηση-ανάπτυξη (Fleer, 2018). Η σύνδεση αυτή δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του παιχνιδιού (και επομένως στο παιχνίδι αυτό καθαυτό) και υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη του ίδιου του παιχνιδιού ενέχει αλλαγές σε ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών και ότι μέσα από αυτές τις αλλαγές τα παιδιά μαθαίνουν σημαντικά πράγματα. Τονίζεται έτσι η σημασία κατανόησης του παιχνιδιού και του τρόπου που πραγματώνεται και εξελίσσεται όταν τα

παιδιά παίζουν σε κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, καθώς και της ανάδειξης των ευκαιριών που δημιουργεί για σημαντικές αναπτυξιακές κατακτήσεις.

### ***Το παιχνίδι και η συναισθηματική ανάπτυξη: έκφραση, κατανόηση και ρύθμιση συναισθημάτων***

Στη σύνδεση του παιχνιδιού με τη συναισθηματική ανάπτυξη, βασική είναι η θέση ότι, εξ αιτίας του «μη κυριολεκτικού» χαρακτήρα του, το παιχνίδι δημιουργεί ένα πλαίσιο ελευθερίας και ασφάλειας όπου τα παιδιά, αφενός αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο της κατάστασης, σε αντίθεση με την πραγματικότητα στην οποία τον έλεγχο έχουν οι ενήλικες και, αφετέρου, δεν ανησυχούν για τις συνέπειες που τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές που εκφράζονται κατά τη διάρκειά του θα είχαν σε μια αντίστοιχη πραγματική κατάσταση. Έτσι, το παιχνίδι αποτελεί αφενός πλαίσιο βίωσης ευχαρίστησης, ικανοποίησης και απόλαυσης και αφετέρου ασφαλές μέσο έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων αλλά και αγχογόνων ή ακόμα και τραυματικών καταστάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι συνδέεται με έντονα συναισθήματα και τη δυνατότητα για προσωπική έκφραση. Στο παιχνίδι τα παιδιά εμπλέκονται συναισθηματικά, είναι «μέσα» στο παιχνίδι, με τη χαρά, το γέλιο, την ευχαρίστηση και τον ενθουσιασμό να κυριαρχούν: «Όταν παίζουμε στο διάλειμμα είμαστε πολύ χαρούμενοι, αλλά όταν παίζουμε λίγο δεν νοιώθουμε πολύ καλά» λέει ο Δημήτρης, μαθητής στο νηπιαγωγείο, όταν μιλάει για το παιχνίδι στο πλαίσιο μιας έρευνας, ενώ η Έλενα συμπληρώνει «στο παιχνίδι είμαι τόσο χαρούμενη που θα μου βγει η καρδιά απέξω». Μέσω της έντονης δράσης, το παιχνίδι προσφέρει αποφόρτιση και εκτόνωση, σε σημείο μάλιστα που μπορεί να βγάλει τα παιδιά «εκτός ελέγχου», όπως λένε τα ίδια. Η χαρά και η απόλαυση συνδέονται με το παιχνίδι με φίλους, με την ελευθερία επιλογής και τη δυνατότητα να παίρνουν αποφάσεις, αφού στο παιχνίδι, όπως λέει η Νίνα «... κάνω ό,τι θέλω και ό,τι μου έρθει στο μυαλό» ακόμα και (ή ειδικά!) όταν συνδέεται με την αταξία και την ανυπακοή όπως «στο διάδρομο όταν τρέχουμε και κάνουμε σαχλαμάρες» ή όταν «παίζουμε στην τουαλέτα και πετάμε νερά ο ένας στον άλλο» (Παπαδοπούλου, 2019).

Στο παιχνίδι τα παιδιά επίσης εκφράζουν στοργή, όπως όταν φροντίζουν τις κούκλες ή τα λούτρινα ζώα, και εκδηλώνουν συμπεριφορές φροντίδας όπως όταν μαγειρεύουν και προσφέρουν το φαγητό τους στους άλλους. Υποστηρίζεται έτσι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η συμβολική χρήση αντικειμένων που δίνει τη δυνατότητα



στα παιδιά να μεταμορφώνουν οτιδήποτε σε κάτι που επιθυμούν, όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, συμβάλλει επίσης στην απελευθέρωση μέσω του παιχνιδιού και στην αίσθηση ελέγχου καθώς και στη διασκέδαση που μπορεί να προκύπτει από την ευφάνταστη χρήση των αντικειμένων για τους σκοπούς του παιχνιδιού (Homeyer & Morison, 2006· Landreth et al., 2006· Rao & Gibson, 2019).

Πέρα από την ικανοποίηση, την απόλαυση, τη χαρά που βιώνουν όταν παίζουν, το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να εκφράσουν, να επεξεργαστούν και να μειώσουν την ένταση ή την ανησυχία που τους προξενούν καταστάσεις τις οποίες δεν ελέγχουν, φέρνοντάς τες στα μέτρα τους και κάνοντας τον εαυτό τους κυρίαρχο της κατάστασης αντί για απλό αποδέκτη, θέματα που τονίζονται ιδιαίτερα μέσα από μια ψυχαναλυτική ματιά στο παιχνίδι. Χτίζοντας για παράδειγμα έναν ουρανοξύστη με τουβλάκια ή παίζοντας με κούκλες και παιχνίδια-μικρογραφίες πραγματικών αντικειμένων, ένα παιδί φέρνει στα μέτρα του έναν κόσμο που μπορεί να του φαίνεται απρόσιτος και ίσως απειλητικός. Όταν παριστάνει ότι είναι το «τέρας», ανακουφίζεται από το φόβο των «τεράτων» αντιστρέφοντας τους ρόλους. Όταν μαλώνει την κούκλα του, επεξεργάζεται την ανησυχία που προκαλείται από το μάλωμα του γονιού. Όταν παίζει το γιατρό, επεξεργάζεται το φόβο που συνδέεται με την ασθένεια και το τι μπορεί να συμβεί κατά την επίσκεψη στο ιατρείο (Hughes, 2010· Landreth et al., 2006). Και όταν στο παιχνίδι συμβαίνουν μαγικά πράγματα ή πράγματα διαφορετικά από την καθημερινότητα, όπως όταν κουνούν μαγικά ραβδιά ή γίνονται υπερήρωες, τα παιδιά μπορούν να αισθάνονται ισχυρά και δυνατά, όποια κι αν είναι η πραγματικότητα, δημιουργώντας έναν φανταστικό κόσμο που μπορούν να ελέγξουν.

Μπορούν επίσης να εκφράσουν και να διερευνήσουν ανεπιθύμητα, δυσάρεστα, ανάρμοστα ή απαγορευμένα συναισθήματα, επιθυμίες και συμπεριφορές, χωρίς να διακινδυνεύουν την αποδοκιμασία των ενηλίκων και τις επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει, όπως αν γίνονταν πραγματικά. Μπορούν για παράδειγμα να εκφράσουν θυμό προς έναν γονέα, ζήλεια για τον αδελφό ή το φίλο ή το αδικαιολόγητο φόβο για κάτι που υπάρχει ή δεν υπάρχει στην πραγματικότητα (π.χ. το σκοτάδι ή τα τέρατα), να εκδηλώσουν τη σεξουαλική τους περιέργεια, να δημιουργήσουν ακαταστασία, να λερωθούν ή να καταστρέψουν (εντός ορίων βέβαια) στο πλαίσιο του παιχνιδιού, όπως

όταν παίζουν με τα χρώματα ή όταν γκρεμίζουν το κάστρο που μόλις κατασκεύασαν με τα τουβλάκια.

Μαθαίνουν όμως και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους αλλά και τις πράξεις τους, καταλαβαίνοντας για παράδειγμα ότι αν γκρεμίσουν το κάστρο που έφτιαξαν, δεν θα έχουν πια κάστρο, ή ότι αν απογοητευτούν επειδή δεν πέτυχαν το αποτέλεσμα που ήθελαν, χρειάζεται να επιχειρήσουν ξανά. Αναπτύσσουν έτσι την ικανότητα να ελέγχουν, να ρυθμίζουν, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους, αναπτύσσουν δηλαδή την ικανότητα για αυτορρύθμιση, μέσα από διαφορετικές μορφές παιχνιδιού. Κινητικά παιχνίδια όπως το τρέξιμο ή το σκαρφάλωμα, δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες να ελέγξουν την ταχύτητά τους ή να συντονίσουν τις κινήσεις τους για να κάνουν αυτό που θέλουν. Στο ονομαζόμενο «σκληρό» παιχνίδι ή το ψευτοπάλεμα, τα παιδιά ελέγχουν τη δύναμή τους και δεν κτυπούν δυνατά, ενώ εναρμονίζονται και ανταποκρίνονται κατάλληλα στα σήματα των άλλων παικτών (π.χ. φιλική πρόθεση που σηματοδοτείται από χαμόγελα, γέλιο κλπ.) (Pellegrini, 2009· Smith, 2010). Τα κατασκευαστικά παιχνίδια απαιτούν συγκέντρωση της προσοχής, έλεγχο των κινήσεων καθώς και έλεγχο συναισθημάτων, όπως στην περίπτωση της απογοήτευσης που αναφέραμε πιο πάνω. Στα παιχνίδια με κανόνες οφείλουν να ρυθμίσουν συναισθήματα και συμπεριφορά ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί το παιχνίδι. Και στο παιχνίδι προσποίησης, όπως και στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι, η δέσμευση στους κανόνες της προσποίησης και ο έλεγχος της συναισθηματικής διέγερσης σε αποδεκτά επίπεδα είναι σημαντικοί τρόποι για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης (Berk, 2001· Ellias & Berk, 2002), ιδιαίτερα όταν εγείρονται σύνθετες συναισθηματικές απαιτήσεις, όπως όταν τα παιδιά υποδύονται ρόλους στο κοινό παιχνίδι τους, οπότε απαιτείται συνεργασία, από κοινού κατανόηση, διαπραγμάτευση και ίσως συμβιβασμοί. Όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, το θέμα αυτό είναι από τα κεντρικά στη θεωρία του Vygotsky (1933/1997) και συχνά η συζήτηση για την σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι προσποίησης και την αυτορρύθμιση έχει αφετηρία τις θέσεις του για την αδιάσπαστη ενότητα μεταξύ φανταστικής κατάστασης και κανόνων, ως το κατεξοχήν προσδιοριστικό γνώρισμα του παιχνιδιού (Παπαδοπούλου, 2009, 2012). Είναι αυτό που στο παιχνίδι των πειρατών που περιγράψαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο επιτρέπει στον Γιώργο να παραμένει ακίνητος στην καρέκλα του, εφόσον είναι αιχμάλωτος και έτσι κάνουν οι αιχμάλωτοι. Η θέση αυτή του Vygotsky

για τον καθοριστικό ρόλο του παιχνιδιού προσποίησης στην ανάπτυξη της ικανότητας για αυτορρύθμιση αποτυπώνεται με ουσιαστικό αλλά και γλαφυρό τρόπο στα λόγια του ότι όσο και να το επιθυμεί, το παιδί δεν θα φάει ποτέ την καραμέλα που χρησιμοποιεί ως ρόδα του φανταστικού αυτοκινήτου στο παιχνίδι του (Vygotsky, 1933/1997).

Τα παιδιά εκφράζουν επίσης επιθετικά συναισθήματα και συμπεριφορές παίζοντας πόλεμο ή παιχνίδια βίας και δύναμης, χρησιμοποιώντας φιγούρες όπως δεινόσαυροι, ιππότες, στρατιωτάκια ή άλλα παιχνίδια-ήρωες από σειρές της τηλεόρασης, του κινηματογράφου ή βιντεοπαιχνιδιών, κατασκευάζοντας όπλα με Lego ή μετατρέποντας σε όπλα άλλα αντικείμενα:

*Ο Παναγιώτης, μετά από μια ταινία κινουμένων σχεδίων με δεινόσαυρους που είχε δει τις προηγούμενες μέρες, παίζοντας μόνος κατά την ελεύθερη ώρα με πλαστικές φιγούρες δεινόσαυρων, αρπάζει τον πλαστικό Τυραννόσαυρο και τον ρίχνει με δύναμη πάνω σε άλλους δεινόσαυρους φωνάζοντας, «θα σας σπάσω τα κόκκαλα, θα σας τσακίσω ...». Καθώς ο Τυραννόσαυρος συνεχίζει την επίθεση, με το άλλο χέρι του κρατάει έναν άλλο δεινόσαυρο και λέει παρακαλετά «μη με σκοτώσεις, σε παρακαλώ, δεν θέλω να πεθάνω». Μετά από αρκετές τέτοιες επιθέσεις και έπειτα από σκληρή μάχη, ο Τυραννόσαυρος συλλαμβάνεται από έναν μεγάλο Βροντόσαυρο και τοποθετείται κάτω από ένα κουτί. Κρατώντας στο χέρι του τον Βροντόσαυρο, ο Παναγιώτης γυρίζει προς τους δεινόσαυρους και λέει, «τον πιάσαμε, είναι στη φυλακή, δεν πρόκειται να ξαναβγεί από κει!»*  
(Προσαρμογή από Levin, 2006, σελ. 395-396.)

Παίζουν επίσης παιχνίδια και επεξεργάζονται καταστάσεις με βίαιο ή καταστροφικό περιεχόμενο, όπως στο παρακάτω παράδειγμα:

*Η Βάνα και ο Φίλιππος, μετά από μια βομβιστική επίθεση στην πόλη τους για την οποία άκουγαν συνεχώς πολλές συζητήσεις, έχουν κατασκευάσει ένα κτίριο με μεγάλα τουβλάκια, κάτι που κάνουν για τέταρτη φορά μέσα σε είκοσι λεπτά. Η Βάνα πολύ προσεκτικά μπαίνει μέσα στην κατασκευή μπουσουλώντας και ο Φίλιππος αρχίζει να γκρεμίζει το κτίριο με τα χέρια και τα πόδια του βγάζοντας*

*κραυγές και ήχους που παραπέμπουν στην κατάρρευση του κτιρίου. Η Βάνα εν τω μεταξύ, που είναι «θαμμένη» κάτω από τα τουβλάκια, φωνάζει, «εδώ, εδώ, βοήθεια, είμαι παγιδευμένη, το σπίτι με πλάκωσε, δεν μπορώ να κουνηθώ, βοήθεια, βοήθεια!». Ενώ τις προηγούμενες τρεις φορές, η κατάληξη ήταν η Βάνα να πεθαίνει κάτω από τα συντρίμια, αυτή τη φορά όταν καλεί σε βοήθεια ο Φίλιππος τρέχει και σκάβει φωνάζοντας, «μην ανησυχείς, έρχομαι, έρχομαι» και βγάζει τη Βάνα από τα ερείπια σκασμένη στα γέλια. Μέσα σε λίγα λεπτά, αρχίζουν να ξαναχτίζουν το κτίριο»*

(Προσαρμογή από Levin, 2006, σελ. 395-396.)

Τα πολεμικά παιχνίδια, οι μάχες και τα παιχνίδια με βίαιο περιεχόμενο, αποτελούν αμφιλεγόμενο ζήτημα ως προς τα αποτελέσματά τους για τα παιδιά και διχάζουν ερευνητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Από τη μία πλευρά, υποστηρίζεται ότι τέτοια παιχνίδια βοηθούν τα παιδιά να εκτονώσουν και να εκφράσουν την επιθετικότητά τους και ικανοποιούν την ανάγκη τους να νοιώθουν δυνατά και ισχυρά. Βοηθούν επίσης τα παιδιά να επεξεργάζονται την επιθετικότητα ή τη βία που βλέπουν στην τηλεόραση και άλλα μέσα ή που τα ίδια βιώνουν πιο άμεσα και δεν συνειδητοποιούν, δεν μπορούν ή δεν τολμούν να εκφράσουν με λόγια. Το παιχνίδι εξάλλου, ιδιαίτερα το συμβολικό, δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να επεξεργαστούν επώδυνα ή τραυματικά γεγονότα, που δεν έχουν σχέση αποκλειστικά με επιθετικότητα και βία (π.χ. μια σοβαρή ασθένεια) (Landreth et al., 2006). Από την άλλη πλευρά, η ανησυχία είναι ότι τα βίαια παιχνίδια επικροτούν και νομιμοποιούν τη βία και συμβάλλουν στην αύξηση της επιθετικότητας στα παιδιά, κυρίως μέσα από την απευαισθητοποίηση στη βία και τη μείωση της ενσυναίσθησης. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει μεγάλη επιφύλαξη για τέτοιου τύπου παιχνίδια, ενώ συχνά απαγορεύονται σε πλαίσια προσχολικής αγωγής (Holland, 2003). Στο θέμα αυτό θα επανέλθουμε στις επόμενες ενότητες.

Όλα τα παραπάνω, τα παιδιά βιώνουν παίζοντας μόνα ή με άλλους. Το παιχνίδι, δε, μεταξύ συνομηλίκων έχει το δικό του ιδιαίτερο ρόλο στην συναισθηματική ανάπτυξη προσφέροντας ευκαιρίες για συναισθηματικές ανταλλαγές, για διαχείριση δυσάρεστων συναισθημάτων και συμπεριφορών καθώς και για ρύθμιση συναισθημάτων και συμπεριφοράς, όπως ήδη αναφέραμε. Στο κοινό παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα

να εξερευνήσουν συμπεριφορές και συναισθήματα, να εκφράσουν συναισθηματικές αντιδράσεις αλλά και να εισπράξουν αυτές των άλλων παιδιών, να αντιστρέψουν ρόλους καθώς και να δοκιμάσουν καινούργια πράγματα που ενθαρρύνουν την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και οδηγούν σε μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και ικανοποίηση ότι τα καταφέρνουν σ' αυτήν την κοινωνική συνθήκη (Berk, 2001· Elias & Berk, 2002). Συχνά όμως στο παιχνίδι τα παιδιά βιώνουν επίσης την αναγκαιότητα να υιοθετούν ρόλους που δεν επιθυμούν ή παίζουν κάτι που δεν είναι δική τους επιλογή. Για παράδειγμα, τα παιδιά συνήθως επιθυμούν και επιλέγουν ρόλους που έχουν κοινωνική αναγνώριση και κύρος στα μάτια τους, όπως γιατρός, νηπιαγωγός ή γονιός, ώστε να ασκούν εξουσία αντί να δέχονται οδηγίες ή εντολές. Όταν όμως παίζουν μαζί, δεν μπορεί να είναι όλα γονείς ή όλα γιατροί· κάποια πρέπει να είναι και οι ασθενείς, οι μαθητές ή τα παιδιά. Οι ρόλοι δηλαδή που υποδύονται δεν είναι όλοι ισότιμοι, ούτε εξίσου επιθυμητοί, επομένως δεν είναι πάντα όλοι εξίσου ευχάριστοι και ευπρόσδεκτοι (Berk, 2001). Οδηγούνται έτσι στο να διαχειρίζονται τη δυσαρέσκεια ή την απογοήτευση, να επιλύουν διαφορές αλλά και να αντιμετωπίζουν την απόρριψη.

Μέσα από το παιχνίδι δηλαδή, τα παιδιά βιώνουν θετικά συναισθήματα όπως η ευχαρίστηση, η απόλαυση, η ικανοποίηση που συνδέονται με την αυτονομία και τον έλεγχο που βιώνουν στο παιχνίδι τους και που τους επιτρέπει την αίσθηση κυριαρχίας και επιτυχίας (Erikson, 1950/1993) αλλά και την αυτορρύθμιση (Vygotsky 1933/1997) και επίσης επεξεργάζονται δύσκολα συναισθήματα και καταστάσεις. Αποδέχονται έτσι τα συναισθήματα που βιώνουν ως φυσιολογικό κομμάτι του εαυτού τους και μαθαίνουν να ελέγχουν ή να ανακατευθύνουν τις αντιδράσεις τους, ρυθμίζοντας τα συναισθήματά τους χωρίς να τα καταπνίγουν. Ως αποτέλεσμα, το παιχνίδι οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού αλλά και των άλλων, εκτονώνει δυσάρεστα συναισθήματα αλλά και απελευθερώνει τα παιδιά οδηγώντας τα να βιώνουν θετικά συναισθήματα που ενισχύουν την αίσθηση ότι τα καταφέρνουν. Όλα αυτά, ιδιαίτερα δε η ικανότητα για συναισθηματική ρύθμιση, παίζουν σπουδαίο ρόλο στη συμμετοχή των παιδιών σε κοινό παιχνίδι με συνομηλίκους, με συνακόλουθα σημαντικά αναπτυξιακά οφέλη (Coplan et al., 2006).

Πάντα όμως συμβαίνει έτσι; Τα παιδιά που απογοητεύονται θα βρουν τον τρόπο να διαχειριστούν την απογοήτευση ή τα παιδιά που απορρίπτονται ή αποκλείονται από το παιχνίδι θα διαχειριστούν την απόρριψη στο πλαίσιο του παιχνιδιού; Ίσως σε κάποιο

μεταγενέστερο παιχνίδι τους να επικεντρωθούν στο θέμα αυτό, αλλά πώς νοιώθουν όταν την ώρα του παιχνιδιού αδικούνται ή απορρίπτονται από τα άλλα παιδιά; Ποια θα ήταν η οπτική ενός παιδιού για το παιχνίδι σε μια τέτοια κατάσταση; Χρειάζονται υποστήριξη τα παιδιά στο παιχνίδι τους; Και ποια θέση θα έπαιρνε ένας/μια εκπαιδευτικός; Παρόμοια ερωτήματα τίθενται και στις περιπτώσεις που τα παιδιά, όπως στα παραδείγματα που είδαμε πιο πάνω, εμπλέκονται σε παιχνίδι με βίαιο ή επιθετικό περιεχόμενο και συμπεριφορές. Τι γίνεται με τέτοια παιχνίδια στον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο; Ενθαρρύνονται, αποθαρρύνονται ή απαγορεύονται; Και τι θέση παίρνουν οι εκπαιδευτικοί σε περιπτώσεις που εκτυλίσσονται τέτοια παιχνίδια ακόμα και πίσω από την πλάτη τους;

### ***Το παιχνίδι και η κοινωνική ανάπτυξη***

Το παιχνίδι συνδέεται με την κοινωνική ανάπτυξη με πολλαπλούς τρόπους. Οι κατακτήσεις στον συναισθηματικό τομέα που είδαμε προηγουμένως, η επεξεργασία, ο έλεγχος των συναισθημάτων και η συναισθηματική ρύθμιση που επιτυγχάνεται μέσα από το παιχνίδι, η υπόδυση ρόλων και η διερεύνηση των διαστάσεων τους και της σημασίας τους, η χρήση παιχνιδιών-αντικειμένων σύμφωνα με κοινωνικά συμβατούς τρόπους ή σύμφωνα με τις επιταγές του ρόλου ή του σεναρίου του παιχνιδιού, όλα έχουν απόλυτη σχέση με την κοινωνική ανάπτυξη, δηλαδή τη συμμετοχή στη ζωή και τις δραστηριότητες της κοινωνικής ομάδας που ανήκουμε. Ακόμα και στις περιπτώσεις μοναχικού παιχνιδιού, το παιχνίδι περικλείει την κοινωνική σημασία που αποδίδεται στις πράξεις και στα αντικείμενα από την κοινωνική και πολιτισμική ομάδα του παιδιού-παίκτη (Vygotsky, 1933/1997).

Στη βιβλιογραφία, η συζήτηση της σύνδεσης ανάμεσα στο παιχνίδι και την κοινωνική ανάπτυξη συνήθως πραγματώνεται σε σχέση με το παιχνίδι μεταξύ συνομηλίκων, συμπεριλαμβανομένου του παιχνιδιού μεταξύ μεγαλύτερων και μικρότερων παιδιών. Το παιχνίδι μεταξύ συνομηλίκων, ή αλλιώς κοινωνικό παιχνίδι όπως συχνά ονομάζεται το παιχνίδι που συμμετέχουν δύο ή περισσότερα παιδιά, πέρα από την επιθυμία απαιτεί πολιτισμικά αποδεκτές συμπεριφορές που επιτρέπουν τη συμμετοχή σε κοινωνικά δρώμενα, όπως για παράδειγμα η αποφυγή επιθετικής συμπεριφοράς, ο έλεγχος συναισθηματικών εκδηλώσεων, η έκφραση επιθυμιών και απόψεων ή η προσέγγιση των άλλων παιδιών με κατάλληλους τρόπους. Ταυτόχρονα,

υποστηρίζει τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να κατανοούν την οπτική των άλλων, τόσο μέσα από το ίδιο το παιχνίδι όσο και μέσα από συζητήσεις ή διαφωνίες που προκύπτουν όταν υπάρχουν διαφορετικές επιθυμίες, γνώμες και τρόποι σκέψης. Είναι επίσης σημαντικό για να αναπτύξουν την αντίληψη του εαυτού μέσα από τις ανταλλαγές που συμβαίνουν όταν συνεργάζονται, ανταγωνίζονται ή συγκρούονται με άλλους, όπου ο εαυτός βιώνεται ως υποκείμενο αλλά και αντικείμενο ταυτόχρονα, να αναπτύξουν την ικανότητα για αυτορρύθμιση καθώς και για ενσυναίσθηση, συνεργασία, μοίρασμα, προσφορά βοήθειας, διαπραγμάτευση και επίλυση συγκρούσεων (Coplan et al., 2006· Trawick-Smith, 2006).

Καθώς μεγαλώνουν, τα παιδιά απολαμβάνουν τα πιο σύνθετα παιχνίδια και έτσι, πέρα από το παίξιμο αυτό καθαυτό συχνά δημιουργείται η ανάγκη να συζητούν για το πώς θα είναι το παιχνίδι, οι κανόνες του, πώς θα μοιραστούν οι ρόλοι ή ποιος θα είναι αρχηγός και ποιοι οι ακόλουθοι, όπως είδαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο σε σχέση με την εξέλιξη του παιχνιδιού των πυροσβεστών. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν για τους κοινωνικούς ρόλους και τα χαρακτηριστικά τους καθώς και για τις κοινωνικές σχέσεις και επίσης διαπραγματεύονται τις σχέσεις τους με τους άλλους. Μέσα από το κοινό παιχνίδι και τις προτιμήσεις για συμπαίκτες, τα παιδιά δημιουργούν τις πρώτες φιλίες, ενώ και οι μικτές ηλικιακές ομάδες παιχνιδιού έχουν πολλά να προσφέρουν, δίνοντας σε μεγαλύτερα παιδιά την ευκαιρία να υιοθετήσουν ώριμους ρόλους (π.χ. τη διδασκαλία και τη φροντίδα μικρότερων παιδιών) και στα μικρότερα τη δυνατότητα να μιμηθούν και να εξασκηθούν σε ρόλους με μεγαλύτερα παιδιά (Fleer, 2018).

Έτσι, το παιχνίδι μεταξύ συνομηλίκων (κινητικό, «σκληρό», κατασκευαστικό, κοινωνιο-δραματικό, ομαδικό με κανόνες, αλλά και οι συζητήσεις και διαπραγματεύσεις γύρω από τους ρόλους και τους κανόνες των παιχνιδιών που απαιτούνται για την πραγματοποίησή τους), θεωρείται ένα «ασφαλές καταφύγιο» (Coplan et al., 2006, σελ. 83) όπου τα παιδιά αφενός μαθαίνουν και γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους και αφετέρου καλλιεργούν ικανότητες όπως οι παραπάνω, τις οποίες χρησιμοποιούν στις αλληλεπιδράσεις τους και διευκολύνουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν, τις φιλίες που δημιουργούν και τη θέση τους στην ομάδα των συνομηλίκων (Μπότσογλου & Κακανά, 2012). Δεν είναι λοιπόν περίεργο που το κοινό αυτό παιχνίδι θεωρείται σημάδι κοινωνικής επάρκειας, κοινωνικής προσαρμογής και ψυχικής ευημερίας

(Coplan et al., 2006). Ας δούμε τα θέματα αυτά μέσα από τους δύο πιο πολυσυζητημένους, σε σχέση με την κοινωνική ανάπτυξη, τύπους παιχνιδιού, τα ομαδικά παιχνίδια και το κοινωνιο-δραματικό παιχνίδι, με κεντρικής σημασίας και στα δύο την ύπαρξη κανόνων.

**Τα ομαδικά παιχνίδια** (π.χ. κρυφτό, παιχνίδια με τη μπάλα, κυνηγητό, άλλα ομαδικά ή επιτραπέζια παιχνίδια), με έντονο το στοιχείο της δράσης και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παικτών, έχουν κανόνες που ρυθμίζουν τόσο τον τρόπο παιξίματος όσο και το πώς ή πότε ανακηρύσσονται οι νικητές. Απαιτούν λοιπόν από τα παιδιά να συμφωνήσουν με τους κανόνες και να τους ακολουθήσουν αλλά και να υπενθυμίζουν το ένα στο άλλο τους κανόνες και την ανάγκη τήρησής τους όταν αυτοί παραβιάζονται ή καταπατώνται με κάποιον τρόπο. Όταν για παράδειγμα τα παιδιά παίζουν *στρατιωτάκια αμίλητα ακούνητα αγέλαστα*, δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να κουνηθούν, να γελάσουν ή να παρασυρθούν να μιλήσουν, όσο και να προσπαθήσει το παιδί που τα φυλάει να τα παρασύρει σε κάποια από τις συμπεριφορές που δεν επιτρέπονται σ' αυτό το παιχνίδι. Σε περιπτώσεις παραβίασης των κανόνων, τα παιδιά εισπράττουν τις συνέπειες, όπως ότι χάνουν και βγαίνουν από το παιχνίδι ή σε άλλες περιπτώσεις τη διαμαρτυρία των υπολοίπων παικτών προς τον «ζαβολιάρη», το διώξιμο από το παιχνίδι ή και τη διακοπή του, εκτός εάν αλλάξουν τη συμπεριφορά τους ή συνεργαστούν με τους άλλους για να αλλάξουν τον κανόνα (DeVries, 2006). Οι κανόνες δεν αλλάζουν μονομερώς αλλά τα παιδιά πρέπει να συνεργαστούν για να τους τροποποιήσουν. Στο ομαδικό παιχνίδι δηλαδή, τα παιδιά υιοθετούν ή δημιουργούν και διαπραγματεύονται κανόνες με τους οποίους ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και αλληλεπιδρούν με τους άλλους, συντονίζοντας τις ενέργειές τους με αυτές των συμπαικτών τους (DeVries, 2006). Έτσι, οι κανόνες ρυθμίζουν την προσπάθεια των παικτών να γίνουν μέρος μιας ομάδας και αποτελούν έναν τρόπο με τον οποίο τα παιδιά δομούν την κουλτούρα των συνομηλίκων (Μπότσογλου & Κακανά, 2012).

Το παιχνίδι με άλλα λόγια μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο όταν οι παίκτες συνεργάζονται και συντονίζουν τη δράση τους. Όταν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις ή επιθυμίες ως προς το πώς παίζεται το παιχνίδι, τότε το παιχνίδι κινδυνεύει να διακοπεί ή, εφόσον επιθυμούν να συνεχίσουν να παίζουν, μπορεί να προσφέρει στα παιδιά την



ευκαιρία να διαπραγματευτούν, να συντονίσουν τις διαφορετικές απόψεις και ανάγκες τους και να φτάσουν σε μια νέα συμφωνία για το πώς θα παίξουν. Έτσι, τα παιδιά

*κατανοούν την οπτική, τη δράση και τα συναισθήματα των άλλων, αναπτύσσουν την αυτορρύθμιση αλλά και εκτίθενται και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες που συνδέονται με το να περιμένουν τη σειρά τους, να μοιράζονται, να συνεργάζονται, να διαπραγματεύονται, να επιλύουν διαφωνίες ή και συγκρούσεις. Αντιλαμβάνονται δηλαδή την ανάγκη για μια συλλογική συμφωνία ώστε να διατηρηθεί μια αμοιβαίως ικανοποιητική εμπειρία, που είναι το παιχνίδι (DeVries, 2006, σελ. 123).*

Με άλλα λόγια, η επιθυμία να παίξουν οδηγεί τα παιδιά να ενδιαφέρονται για τον τρόπο που το παίξιμο θα διατηρηθεί, οδηγεί δηλαδή στην προσπάθεια συντονισμού των ατομικών ενεργειών με αυτές των άλλων και στη συνεργασία βάσει των κανόνων (ή της αλλαγής τους), εξασφαλίζοντας την ευχαρίστηση/απόλαυση του παιχνιδιού. Τα δε ανταγωνιστικά παιχνίδια, απαιτούν επιπλέον και την αποδοχή των συνεπειών και των αποτελεσμάτων των κανόνων που παίζεται το παιχνίδι, ακόμα και όταν δεν είναι υπέρ του παιδιού. Ως εκ τούτου, «στα ομαδικά παιχνίδια τα παιδιά αντιμετωπίζουν ζητήματα δικαιοσύνης, δικαιωμάτων καθώς και τους λόγους ύπαρξης των κανόνων και έτσι είναι σημαντικά για την υποστήριξη και προαγωγή της κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξής τους» (DeVries, 2006, σελ. 123).

Ακόμα και το ονομαζόμενο «σκληρό» παιχνίδι, το οποίο συχνά θεωρείται εκδήλωση επιθετικότητας και περιορίζεται ή απαγορεύεται από τους ενήλικες, έχει συνδεθεί με αναπτυξιακά οφέλη όπως η συναισθηματική επίγνωση, η συνεργατική δράση και η επίλυση διαφορών ή συγκρούσεων, συμβάλλοντας στην κοινωνική ανάπτυξη και την κοινωνική επάρκεια ιδιαίτερα των αγοριών κατά την προσχολική ηλικία (Pellegrini, 2006· Whitebread et al., 2017). Οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται κατά το σκληρό παιχνίδι (π.χ. τρέξιμο, κυνηγητό, ψευτοπάλεμα) και ο έλεγχος που ασκείται από τους συμμετέχοντες ώστε να μην προκαλείται βλάβη στον άλλο, η εναλλαγή των ρόλων (π.χ. ποιος κυνηγά και ποιος είναι αυτός που κυνηγούν), ο χώρος στον οποίο εκτυλίσσεται (συνήθως εξωτερικός και ανοιχτός άρα ορατός σε άλλους και όχι κρυφός) αλλά και το τι ακολουθεί το παιχνίδι αυτό (συνήθως τα παιδιά παραμένουν μαζί και συνεχίζουν με πιο

συνεργατικά παιχνίδια), λειτουργούν σαν κανόνες για τους εμπλεκόμενους, διαφοροποιούν το σκληρό παιχνίδι από την επιθετική συμπεριφορά και μπορούν να προάγουν την κοινωνική κατανόηση και την κοινωνική επάρκεια (Pellegrini, 2006).

Το **κοινωνιο-δραματικό παιχνίδι**, πέρα από τη συμβολή του στην κατανόηση των συναισθημάτων, τη συναισθηματική ρύθμιση και την αυτορρύθμιση που είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, προσφέρει το πλαίσιο όπου τα παιδιά υποδύονται διαφορετικούς (και συχνά αντικρουόμενος) ρόλους σύμφωνα με τις ανάγκες του σεναρίου, και έτσι καταλαβαίνουν διαφορετικές πτυχές ρόλων και καταστάσεων που μπορεί να μην βιώνουν στην πραγματικότητα. Για παράδειγμα, ένα παιδί ακολουθεί αυτό που του λένε όταν έχει το ρόλο του μωρού στο παιχνίδι, όμως το ίδιο παιδί μπορεί να λέει στους άλλους τι να κάνουν όταν υποδύεται τη μαμά. Στο παιχνίδι μπορούν να ζητούν βοήθεια αλλά και να προσφέρουν βοήθεια, καθώς επίσης να κατανοούν τις πράξεις και τα συναισθήματά τους χρησιμοποιώντας τα «κατά παραγγελία», όπως για παράδειγμα το παιδί που μπορεί να κάνει πως κλαίει ως ασθενής αλλά να είναι ενθουσιασμένο ως παίκτης (Vygotsky, 1933/1997).

Το θέμα της προσποίησης, το σενάριο του παιχνιδιού, θέτει επίσης σημαντικό πλαίσιο για την εξάσκηση και κατάκτηση σημαντικών συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων. Τα παιδιά χρειάζεται να συμφωνήσουν στο τι θα παίξουν και πώς θα παίξουν, όπως στο παρακάτω παράδειγμα, όπου ένα τετράχρονο κορίτσι προσποιείται ότι οδηγεί ένα αυτοκίνητο· ένα δεύτερο παιδί κάθεται δίπλα της στην υποτιθέμενη θέση του συνοδηγού:

*Δανάη: (προσποιούμενη ότι οδηγεί) Πάμε στα Σπάτα.*

*Γιώργος: Α, όχι. Είναι μακριά. Πάμε καλύτερα να φάμε στα Goody's, πεινάω πολύ*

*Δανάη: Εντάξει. Ας πάμε στα Goody's να φάμε και μετά με την ησυχία μας πάμε στα Σπάτα να δούμε το ζωολογικό κήπο.*

*Ο Γιώργος φαίνεται ικανοποιημένος από το σχέδιο. Ξεκινάει το υποτιθέμενο ταξίδι τους.*

(Προσαρμογή από Trawick-Smith, 2006, σελ. 173.)

Όπως φαίνεται στο παράδειγμα αυτό, τα παιδιά στο παιχνίδι τους διαπραγματεύονται βάσει θεμάτων ή ιστοριών που έχουν κοινή σημασία/ κοινό νόημα γι' αυτά και συντονίζουν τις επιθυμίες τους, τις ιδέες τους και τις προθέσεις τους, τροποποιώντας τις όταν χρειάζεται ώστε να είναι ικανοποιημένες όλες οι πλευρές. Στις πιο σύνθετες μορφές του, το παιχνίδι προσποίησης μπορεί να περιλαμβάνει διαφορετικά θέματα που συνδυάζονται μεταξύ τους με ευελιξία ως προς τις ιδέες, τα αντικείμενα, τους ρόλους και απαιτούν από τα παιδιά σχεδιασμό, συνεννόηση, διαπραγμάτευση και συμφωνία. Μπορεί να συνδυάσουν την επίσκεψη στο ζωολογικό κήπο με το φαγητό στα Goody's όπως στο πιο πάνω παράδειγμα ή το παιχνίδι της «οικογένειας» με το «σούπερ μάρκετ», όπου ο μπαμπάς με το παιδί πηγαίνουν για τα ψώνια. Όσο πιο σύνθετα είναι τα θέματα προσποίησης, τόσο περισσότερο απαιτούν από τα παιδιά να συνεργαστούν, να συντονιστούν, να διαπραγματευτούν τους όρους και τις συνθήκες του παιχνιδιού, να εξελίξουν τους ρόλους που υποδύονται, να μετασχηματίσουν αντικείμενα, γεγονότα και καταστάσεις. Όπως αναφέραμε στο υποκεφάλαιο 5.1, τα παιδιά χρησιμοποιούν την ομιλία και άλλους τρόπους επικοινωνίας για να σχεδιάσουν το σενάριο, να διαπραγματευτούν τους ρόλους και να διασαφηνίσουν τα χαρακτηριστικά τους, να εξηγήσουν την προσποίηση σε άλλους συμπαίκτες, να επαναφέρουν κάποιον που έχει ξεφύγει από το ρόλο, και τροποποιούν την ομιλία τους ανάλογα με τις απαιτήσεις του ρόλου ή του σεναρίου ή καθώς εναλλάσσουν την προσποίηση με την πραγματικότητα. Ας δούμε για παράδειγμα την παρακάτω περιγραφή (προσαρμογή από Lightfoot et al., 2014, σελ. 454):

*Κατερίνα: (υποδυόμενη το μωρό) Πεινάω. (με τσιριχτή φωνή) Ουά-ουά*

*Αιμιλία: (υποδυόμενη τη μητέρα) Ξάπλωσε, μωρό μου.*

*Κατερίνα: Είμαι ένα μωρό που στέκεται όρθιο.*

*Αιμιλία: Πρώτα ξαπλώνεις, σε σκεπάζω, μετά σου φτιάχνω το γάλα και σηκώνεσαι καθιστό.*

*Κατερίνα: Εντάξει*

*Κατερίνα: (προς τον Βασίλη που παρακολουθεί) Εσύ μπορείς να είσαι ο πατέρας,*

*Αιμιλία: Είσαι ο πατέρας;*

*Βασίλης: Ναι.*

*Αιμιλία: Σήκωσε το μωρό να το ταΐσουμε*

*Βασίλης: Έλα μωρό μου, να σε πάρω αγκαλιά, πεινάς;*

*Αιμιλία: Έτοιμο το γάλα σου, μωρό μου.*

Βλέπουμε ότι την ώρα που παίζουν το ρόλο τους στα πλαίσια της προσποίησης, τα παιδιά βρίσκονται μέσα και έξω από το παιχνίδι δίνοντας οδηγίες το ένα στο άλλο και σχολιάζοντας τις ενέργειές τους. Για να γίνει αυτό, χρειάζεται να ελέγξουν την παρόρμηση ή την όποια επιθυμία της στιγμής, όπως να στέκεται όρθιο ως μωρό, και να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με το ρόλο και τις απαιτήσεις του όπως ορίζεται από το σενάριο και όπως εξελίσσεται κατά την αλληλεπίδραση με τους συμπαίκτες τους. Ασκούν δηλαδή αυτορρύθμιση ενώ ταυτόχρονα το παιχνίδι απαιτεί τη συνεννόηση και συμφωνία τους ώστε να συνεχιστεί, απαιτεί την δημιουργία και την εξέλιξη της διυποκειμενικότητας (Göncü, 1993).

Τα θέματα του κοινωνιοδραματικού παιχνιδιού μπορεί να βασίζονται σε καθημερινές δραστηριότητες και ρουτίνες όπως όταν ντύνουν, ταΐζουν ή βάζουν για ύπνο τα μωρά, σε συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις όπως το μάλωμα από τους γονείς, σε ρόλους που αντλούν από τον κόσμο των ενηλίκων (μαμά, μπαμπάς, γιατρός, βιβλιοπώλης κλπ.) αλλά και από βιβλία, ταινίες, κινούμενα σχέδια, βιντεοπαιχνίδια κλπ.. Τα παιχνίδια, όπως και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τα παιδιά, συχνά διαχωρίζονται σε αγορίστικα και κοριτσίστικα, βάσει στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο που ισχύουν στο κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον. Τα κοριτσίστικα παιχνίδια περιλαμβάνουν περισσότερο θέματα σπιτιού, οικογένειας, φροντίδας και ομορφιάς, είναι πιο ήσυχα, πιο συνεργατικά και δεν απαιτούν πολύ χώρο, ενώ εκτυλίσσονται σε μικρές και συνήθως σταθερές ομάδες. Τα αγόρια παίζουν σε μεγαλύτερες ομάδες που μπορεί να αλλάζουν ανάλογα με το παιχνίδι, είναι πιο δραστήρια στο παιχνίδι τους, επεκτείνονται περισσότερο στο χώρο όταν παίζουν αλλά και επιδίδονται σε παιχνίδια που χρειάζονται χώρο (π.χ. ποδόσφαιρο) και τα παιχνίδια τους είναι πιο ανταγωνιστικά, παροτρύνουν στην εξερεύνηση, την κίνηση, την επίλυση προβλημάτων (Charman, 2016). Ο έμφυλος διαχωρισμός των παιχνιδιών, ο οποίος συχνά τηρείται αυστηρά από τα παιδιά, ιδιαίτερα για τα αγόρια, δημιουργεί πίεση για συμμόρφωση στις επιταγές της κυρίαρχης αρρενωπότητας (χαρακτηριστικά και ρόλοι που στερεοτυπικά συνδέονται με τα αγόρια

και τους άνδρες, π.χ. σωματική δύναμη, θάρρος, ανεξαρτησία) και θηλυκότητας (π.χ. πραότητα, ενσυναίσθηση, ευαισθησία), στερώντας τα παιδιά από πολύτιμες εμπειρίες για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και οδηγώντας στην πρώιμη διχοτόμηση των ενδιαφερόντων και των δραστηριοτήτων τους μέσω του παιχνιδιού (Κογκίδου, 2015). Όπως θα δούμε όμως παρακάτω, δεν είναι σπάνιες και οι «παραβιάσεις» αυτών των έμφυλων διαχωρισμών από τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, ενώ ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην κατάργηση των έμφυλων διαχωρισμών στο παιχνίδι και τη διασφάλιση εμπειριών παιχνιδιού χωρίς διακρίσεις είναι σημαντικός.

Τα παιχνίδια συχνά πραγματοποιούνται με τη χρήση εμπορικών παιχνιδιών, πολλά από τα οποία μεταφέρουν αμφίβολα ή λάθος μηνύματα για ζητήματα σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη (Γκουγκουλή, 2000β· Κογκίδου, 2015). Τα εμπορικά παιχνίδια μπορεί επομένως να είναι φορείς αρνητικών αξιών και στερεοτύπων, αφού «η πληθώρα των πολεμικών παιχνιδιών αποθεώνει τη βία, ενώ τα περισσότερα εμπορικά παιχνίδια προάγουν την ιδιοκτησία και την ατομικότητα, αναπαράγουν και ενισχύουν κοινωνικές διακρίσεις και προβάλλουν ξενόφερτα, μεγαλοαστικά ή σεξιστικά πρότυπα» (Γκουγκουλή, 2000β, σελ. 375).

Ο προβληματισμός αυτός εκφράζεται ιδίως σε σχέση με τη χρήση εμπορικών παιχνιδιών που απεικονίζουν ήρωες και ηρωίδες από δημοφιλείς ταινίες ή τηλεοπτικές σειρές κινουμένων σχεδίων, όπως τα Pokemon, Transformers, Gormiti κλπ., αλλά και η Μπάρμπη, το Μικρό Πόνυ, η Πέππα το γουρουνάκι, Πριγκίπισσες Disney κ.α. (Γκουγκουλή, 2000β· Κογκίδου, 2015· Μπιρμπίλη, 2016). Τα παιχνίδια αυτά είναι αγαπημένα των παιδιών και χρησιμοποιούνται για να παίξουν μόνα τους αλλά και για να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους, διατυπώνονται όμως επιφυλάξεις ή και ανησυχία για τη χρήση τους, για τρεις κυρίως λόγους. Ο ένας, αφορά στο ότι ενθαρρύνουν τα παιδιά να μπαίνουν σε συγκεκριμένους ρόλους και να ακολουθούν έτοιμα σενάρια, που απορρέουν από τη μορφή των παιχνιδιών-αντικειμένων και από τους τρόπους που οι σχετικοί ήρωες και ηρωίδες πρωταγωνιστούν σε τηλεοπτικές σειρές, ηλεκτρονικά παιχνίδια, ταινίες, ακόμα και σε διαφημίσεις και, με τον τρόπο αυτό, περιορίζουν τη φαντασία των παιδιών. Ο δεύτερος, σχετίζεται με την ανησυχία ότι κάποια από τα παιχνίδια αυτά ενισχύουν αντικοινωνικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα μάλιστα αυτά που συνδέονται με μάχες, επιθέσεις και βίαιη συμπεριφορά, να αποθαρρύνονται ή να

αποκλείονται από τάξεις προσχολικής αγωγής (Holland, 2003). Ο τρίτος λόγος συνδέεται με το γεγονός ότι μεταδίδουν ιδεολογικά μηνύματα σχετικά με το φύλο και συνδέονται με την αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων, καθοδηγώντας τα παιδιά να υποδύονται τέτοιους χαρακτήρες επιλεκτικά, όπως για παράδειγμα οι προτιμήσεις των κοριτσιών για πριγκίπισσες, νεράιδες, ξωτικά ή άλλους χαρακτήρες παραμυθιών και των αγοριών για ήρωες όπως ο σούπερμαν, τα χελωνονιντζάκια κλπ. (Κογκίδου, 2015).

Ωστόσο, η πρόσληψη του παιχνιδιού ως κοινωνικοπολιτισμική δραστηριότητα, καθιστά αναγκαία την κατανόηση του παιχνιδιού που λαμβάνει χώρα με τη χρήση τους. Έτσι, παρόλο που οι παραπάνω προβληματισμοί είναι κάθε άλλο παρά ανυπόστατοι, έχει ενδιαφέρον να έχουμε κατά νου ότι «οι τρόποι προσέγγισης ενός παιχνιδιού και ο βαθμός πολυπλοκότητας της παικτικής διαδικασίας εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες που δεν μπορούν να αναχθούν στη μορφή του παιχνιδιού (π.χ. υποκειμενική αξία του παιχνιδιού για τους παίκτες, βαθμός εξοικείωσης των παικτών με τα αντικείμενα και μεταξύ τους, ηλικία, φύλο και αριθμός παικτών κ. ά.)» (Γκουγκουλή, 2000β, σελ. 378). Μελέτες έχουν δείξει ότι πέρα από το να αναπαράγουν ρόλους και ιστορίες, στερεοτυπικές αντιλήψεις για το φύλο καθώς και δίπολα όπως «καλοί και κακοί», «δυνατοί και αδύναμοι», «αγόρια και κορίτσια» κλπ., τα εμπορικά παιχνίδια χρησιμοποιούνται από τα παιδιά και με τρόπους διαφορετικούς από αυτούς που υπαγορεύουν τα χαρακτηριστικά που τους έχουν προσδώσει οι κατασκευαστές και φτιάχνουν με αυτά δικές τους ιστορίες, διαχειρίζονται τις εμπειρίες τους και αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά (Klein, 1999). Η Γκουγκουλή (2000β) για παράδειγμα, μελετώντας το παιχνίδι των κοριτσιών στην Παλαιά Φώκαια διαπίστωσε ότι συχνά δεν έπαιζαν με κούκλες τύπου Μπάρμπη σύμφωνα με την εικόνα που εκπέμπει η μορφή που της έχουν δώσει οι κατασκευαστές (π.χ. η εικόνα της όμορφης και αφεγάδιαστης νέας γυναίκας) αλλά τις ενέτασσαν σε σενάρια της παραδοσιακής θεματολογίας κοριτσιίστικων παιχνιδιών σύμφωνα με τις ανάγκες του εκτυλισσόμενου παιχνιδιού (π.χ. κουμπάρες). Έχουν επίσης επισημανθεί περιπτώσεις όπου τα παιδιά παραβιάζουν τις διαχωριστικές γραμμές, αμφισβητώντας στο παιχνίδι τους έμφυλα στερεότυπα (Blaise, 2010· Wohlwend, 2012).

Παρόμοια, η Holland (2003) για τα πολεμικά παιχνίδια και τα παιχνίδια με όπλα και φιγούρες υπερηρώων αναφέρει ότι με την κατάλληλη υποστήριξη από εκπαιδευτικούς,

παιδιά με ισχυρή προτίμηση προς το είδος αυτό, μπορούσαν χρησιμοποιώντας τα να αναπτύξουν σενάρια βασισμένα στη φαντασία τους, τα οποία μάλιστα συνδέονταν με αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων αλλά και την ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων. Παρατηρήθηκε, δε, ότι η δυνατότητα να παίζουν φανταστικά πολεμικά παιχνίδια όχι μόνο δεν ενίσχυε, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις μείωνε την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Επίσης, αν θυμηθούμε τα παραδείγματα του παιχνιδιού του Παναγιώτη με τους δεινόσαυρους καθώς και της Βάνας με το Φίλιππο στο σενάριο καταστροφής, τα παιδιά παρεμβαίνουν και τροποποιούν την «τυποποιημένη» εκδοχή της ιστορίας ανάλογα με τις ανάγκες τους, το βαθμό κατανόησης που έχουν για μια κατάσταση και την επιθυμία τους να της αποδώσουν νόημα. Ο Παναγιώτης ξεκινάει μιμούμενος τις επιθέσεις που έχει δει στα κινούμενα σχέδια, στη συνέχεια όμως φαίνεται πως ο ίδιος εξελίσσει την ιστορία (μέσα στο δίπολο βέβαια του καλού και του κακού που τέτοιες φιγούρες παιχνιδιών συνήθως ενσαρκώνουν) χρησιμοποιώντας τον καλό Βροντόσαυρο για να σώσει τους υπόλοιπους δεινόσαυρους και να τιμωρήσει τον κακό Τυραννόσαυρο, παρέχοντας τη διαβεβαίωση ότι το κακό και το άδικο θα τιμωρηθεί. Η Άννα με τον Φίλιππο, την τέταρτη φορά που παίζουν το ίδιο παιχνίδι, εμπλουτίζουν το σενάριο της καταστροφής με τη διάσταση της διάσωσης (Levin, 2006). Το παιχνίδι δηλαδή, σχετίζεται πάντα με τον βιωμένο κόσμο των παιδιών και τις εμπειρίες τους, έχει επομένως σημασία να κατανοήσουμε όχι μόνο τι θέμα παίζουν αλλά το νόημα του παιχνιδιού για τους παίκτες καθώς και τον τρόπο που παιχνίδια-αντικείμενα εντάσσονται στο παιχνίδι (Holland, 2003).

Κάτι τέτοιο βέβαια, απαιτεί και την προσέγγιση των ίδιων των παιδιών-παικτών ως δρώντα υποκείμενα στο παιχνίδι τους, που αποφασίζουν και ρυθμίζουν την εξέλιξη του και τη χρήση των παιχνιδιών και παρεμβαίνουν τόσο στους κανόνες των παιχνιδιών όσο και στους ρόλους που υποδύονται. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του παιχνιδιού επομένως δεν περιλαμβάνεται στην (παθητική) αναπαραγωγή από τα παιδιά πεπιοθησίων και αξιών και την προσαρμογή στον κόσμο των ενηλίκων. Τα παιδιά δεν μιμούνται απλά αυτό που βλέπουν. Αντίθετα, ως δρώντα υποκείμενα μετασχηματίζουν ή ανατρέπουν την πραγματικότητα για τους σκοπούς του παιχνιδιού και έτσι ερμηνεύουν, ανασυγκροτούν, διαπραγματεύονται τον κόσμο των ενηλίκων και συγκροτούν την κουλτούρα των συνομηλίκων (Γκουγκουλή, 1993, 2000β· Μακρυγιώτη, 2020).

Τα παιδιά λοιπόν παίζουν θέματα που γνωρίζουν και μοιράζονται, στα οποία μιμούνται πρόσωπα, ρόλους, ήρωες και χαρακτήρες αλλά και τα διευρύνουν παίζοντας με βάση τη φαντασία και ενσωματώνοντας προσωπικά τους στοιχεία και εμπειρίες. Οι ιστορίες με κοινό νόημα για τα παιδιά που αποτελούν τον καμβά της προσποίησης, προκύπτουν από κοινές πολιτισμικές εμπειρίες στα πλαίσια της οικογένειας, του σχολείου, καθημερινών δραστηριοτήτων, σημαντικών γεγονότων, βιβλίων, ιστοριών, χαρακτήρων κλπ. και διευκολύνουν τη διαπραγμάτευση για το πως θα διεξαχθεί και πως θα εξελιχθεί το παιχνίδι, ειδικά όταν εκτυλίσσονται ανάμεσα σε παιδιά που παίζουν συχνά μαζί και απολαμβάνουν το κοινό παιχνίδι. Διευκολύνει επίσης τα παιδιά να διεκδικούν και να υπερασπίζονται τις ιδέες τους και τις επιθυμίες τους. Προκαλεί δηλαδή την ανάγκη για συνεννοήσεις, συζητήσεις, εξηγήσεις και διαπραγματεύσεις μέσα και έξω από το παιχνίδι καθώς και διαφωνίες ή και διαμάχες για πολυπόθητους ρόλους, για την επιλογή του θέματος του παιχνιδιού, για την πλοκή και την εξέλιξή της. Αυτά δημιουργούν τις εντάσεις, τις συμμαχίες, τον έλεγχο, ή ακόμα και την εκμετάλλευση που χαρακτηρίζουν την κουλτούρα των συνομηλίκων (Monighan-Nourot, 2006).

Καθώς τα παιδιά παίζουν και διαπραγματεύονται το παιχνίδι τους, καταφεύγουν σε διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες. Όταν επιθυμούν να πάρουν μέρος σε παιχνίδι που ήδη εκτυλίσσεται ανάμεσα σε άλλα παιδιά για παράδειγμα, χρειάζεται να ακολουθήσουν διαφορετικές στρατηγικές, όπως να κοιτάζουν με ενδιαφέρον τους παίκτες, σαν τον Βασίλη στο προηγούμενο παιχνίδι με το μωρό, ή να προσχωρήσουν στο παιχνίδι χωρίς να το διαταράξουν κάνοντας κάτι ενδιαφέρον ή να ρωτήσουν αν μπορούν κι αυτά να παίξουν. Κάποιες από αυτές μπορεί να έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας, κάποιες μπορεί να είναι πιο παρακινδυνευμένες. Χρειάζεται επίσης συχνά να πείσουν τους συμπαίκτες τους όσον αφορά στο παιχνίδι και την εξέλιξή του, διαπιστώνοντας ότι διαφορετικές συμπεριφορές και επιχειρήματα μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικά με κάποια παιδιά και άλλες με άλλα (π.χ. άλλοτε να χρειάζεται να είναι πιο διεκδικητικά και άλλοτε πιο υποχωρητικά). Η επίλυση τέτοιων διαφωνιών μπορεί να είναι σχετικά εύκολη, όπως στα παραπάνω παραδείγματα, μπορεί όμως να έχει περισσότερες δυσκολίες και να οδηγήσει σε πραγματική σύγκρουση ή και τσακωμό.

Στο παιχνίδι επομένως, τα παιδιά καλλιεργούν ικανότητες επίλυσης διαφωνιών και συγκρούσεων, αφού το πλαίσιο αυτό είναι κατάλληλο για να μάθουν να συζητούν, να



διαπραγματεύονται, να βρίσκουν λύσεις, να συμβιβάζονται, να αποφεύγουν τη βία και να είναι προσεκτικά και ευγενικά, ώστε να διατηρηθεί, να συνεχιστεί και να εξελιχθεί το παιχνίδι.

Κάτι τέτοιο πάντως φαίνεται να ακολουθεί την παραδοχή ότι τα παιδιά, επιθυμώντας να παίξουν, καταβάλουν προσπάθεια και επιλύουν τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις τους. Η συνθήκη όμως του παιχνιδιού δεν δημιουργείται μόνο και μόνο επειδή τα παιδιά παίζουν αλλά από το τι παίζουν, που παίζουν, ποιοι παίζουν και πόσο ενδιαφέρονται, εμπλέκονται και επιθυμούν αυτό που παίζουν. Στο παρακάτω παράδειγμα, περιγράφεται το παιχνίδι δύο αγοριών 7 ετών, τα οποία σε μια κατηγορική μεριά μιας παιδικής χαράς μπαίνουν μέσα σε ένα χαρτόκουτο και κυλάνε προς τα κάτω. Μετά από κάποιες φορές, ξεσπά η παρακάτω διαφωνία:

*Μάρκος: Να παίξουμε ότι αυτό είναι μια σπηλιά και πρέπει να κρυφτούμε μέσα της.*

*Έρχονται οι κυνηγοί και πρέπει να κρυφτούμε, εντάξει;*

*Αλέξης: Όχι! Ας συνεχίσουμε (Μπαίνει στο χαρτόκουτο και κατρακυλά)*

*Μάρκος: Μην το κάνεις αυτό, είναι σπηλιά, εντάξει;*

*Αλέξης: (Αγνοεί το Μάρκο, παίρνει το κουτί και ξαναπάει στην κορυφή της κατηφόρας)*

*Μάρκος: Δεν παίζω. Δεν θέλω να κατρακυλάς (Αρχίζει να απομακρύνεται)*

*Αλέξης: Να πούμε ότι είναι μια σπηλιά που μπορεί να κατρακυλάει, εντάξει; (γελάει)*

*Μπορεί να είναι μια σπηλιά που κυλάει!*

*Μάρκος: (Γελάει) Πολύ αστείο! Η σπηλιά που κυλάει! Είναι μια σπηλιά που κυλάει!*

*Έλα! (Μπαίνει μέσα στο κουτί μαζί με τον Αλέξη και συνεχίζουν το παιχνίδι).*

(Προσαρμογή από Trawick-Smith, 2006, σελ. 174.)

Όταν οι διαφωνίες γίνονται έντονες και απειλούν το παιχνίδι, όπως παραπάνω, η επιθυμία διατήρησης του παιχνιδιού και του συμπαίκτη οδηγούν τα παιδιά να προσπαθήσουν ώστε να μην διαλυθεί το παιχνίδι, όπως στην περίπτωση του Αλέξη που, κάνοντας έναν συμβιβασμό, προσπαθεί να επιλύσει τη διαφωνία πείθοντας τον συμπαίκτη του. Διαφορετικά όμως είναι τα πράγματα στο ακόλουθο παράδειγμα, που

εκτυλίσσεται ανάμεσα σε δύο κορίτσια που παίζουν ντύνοντας τις κούκλες τους στη γωνιά του ιατρείου μέσα στην τάξη ενός νηπιαγωγείου (ό.π., σ. 175):

*Άννα: Τα μωρά μας είναι άρρωστα, έτσι Μαρία; Θα τα πάμε στο νοσοκομείο.*

*Μαρία: Δεν είναι άρρωστα ... απλά ...εεε ... κοιμούνται.*

*Άννα: (θυμωμένα) Μαρία! Τα μωρά πρέπει να πάνε στο γιατρό. Τώρα. Εδώ είναι το ιατρείο! Βιάσου! (αρπάζει την κούκλα από τα χέρια της Μαρίας)*

*Μαρία: (θυμωμένα) Όχι! Δώστο μου! (Γυρίζει προς τη νηπιαγωγό) ... Κυρία ... η Άννα μού πήρε την κούκλα μου!*

Στην περίπτωση αυτή, η διαφωνία δεν επιλύεται μεταξύ των παιδιών. Διάφοροι λόγοι μπορεί να παίζουν ρόλο γι' αυτό. Μπορεί τα δύο κορίτσια να παίζουν μαζί μετά από προτροπή της δασκάλας τους και όχι από δική τους επιλογή· μπορεί να μην είχαν στη διάθεσή τους αρκετό χρόνο ώστε να αναπτυχθεί το παιχνίδι τους· μπορεί επίσης στη μεταξύ τους σχέση η Άννα να έχει μεγαλύτερη ισχύ και κυριαρχία. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, το ίδιο το παιχνίδι δεν αρκεί ώστε να επιλυθούν οι διαφωνίες.

Τα θέματα, δε, ισχύος και εξουσίας στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών παίζουν σημαντικό ρόλο στο αν θα γίνουν συζητήσεις και διαπραγματεύσεις καθώς και στο αν η όποια συμφωνία επιτευχθεί είναι προϊόν συναίνεσης, αμοιβαίου συμβιβασμού ή επιβολής στον πιο «αδύναμο» (Moninghan-Nourot, 2006). Και κατ' επέκταση, στο αν το παιχνίδι είναι διασκεδαστικό και ευχάριστο για όλα παιδιά που εμπλέκονται ή άδικο και άνισο για κάποια. Χαρακτηριστικό, αν και σκληρό, είναι το παράδειγμα της Λούλου (προσαρμογή από Grieshaber & McArdle, 2011, σελ. 28) όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα (θυμηθείτε επίσης το παιχνίδι των πειρατών στο υποκεφάλαιο 5.1):

*Η Λούλου κοίταζε τρεις συμμαθήτριές της που έπαιζαν την ιστορία της Σταχτοπούτας στη γωνιά του κουκλόσπιτου. Η νηπιαγωγός παρατήρησε ότι δεν την έπαιζαν και, παίρνοντάς την από το χέρι, πλησίασε τα κορίτσια λέγοντας: «Η Λούλου θα ήθελε πολύ να παίξει μαζί σας. Μπορεί;». Τα κορίτσια αντάλλαξαν ματιές και δέχτηκαν. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όποτε η νηπιαγωγός κοίταζε προς το μέρος τους, έβλεπε με ευχαρίστηση ότι η Λούλου παρέμενε στο παιχνίδι.*

Αργότερα, όταν τις ρώτησε για το παιχνίδι τους, τα τρία κορίτσια μίλησαν με ενθουσιασμό εξηγώντας ποια είχε το ρόλο του πρίγκηπα, της σταχτοπούτας και της καλής νεράιδας. Η Λούλου παρέμενε σιωπηλή και όταν η νηπιαγωγός ρώτησε τι ρόλο είχε η Λούλου στο παιχνίδι, ένα από τα κορίτσια απάντησε, ενώ οι άλλες κοίταζαν το πάτωμα, «Η Λούλου ήταν το κομμάτι χαρτί μπροστά στο τζάκι για να μαζεύει τις στάχτες». Η Λούλου έγνεψε καταφατικά.

Το παιχνίδι επομένως, πέρα από μέσο κατάκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων, συμμόρφωσης σε κανόνες και διαπραγμάτευσης κανόνων, πλαίσιο για συμφωνίες και επίλυση διαφορών, ενέχει σχέσεις εξουσίας, αποκλεισμούς, απόρριψη, στερεότυπα. Το παράδειγμα που ακολουθεί προέρχεται από τις καταγραφές φοιτήτριας στο μάθημα της πρακτικής άσκησης 3<sup>ου</sup> έτους:

*Τρία κορίτσια παίζουν στο σπιτάκι οικογένεια. Ένα αγόρι παρατηρεί. Περιποιούνται τρία μωράκια, τα ντύνουν, τα ταιίζουν, τα βάζουν για ύπνο. Πεταμένο κάτω βρίσκεται και ένα μαύρο γυμνό μωράκι. Κάθομαι κοντά στα κορίτσια και παίρνω στην αγκαλιά μου το μαύρο μωράκι.*

*Φοιτήτρια: Το καημένο, κρυώνει*

*Τα κορίτσια παίρνουν το μαύρο μωρό. Το καταχωνιάζουν σ' ένα χαμηλό ράφι.*

*Φοιτήτρια: Εκεί θα σκάσει. Γιατί δεν το θέλετε αυτό το μωράκι; Γιατί δεν το φροντίζετε;*

*Γιάννης: (το αγόρι που παρατηρούσε): Γιατί είναι μαύρο. (Τα κορίτσια απλώς με κοιτάζουν)*

*(Παίρνω το μωρό και το ντύνω. Το βάζω στο κρεβάτι με τα άλλα μωρά)*

*Γιάννης: Θα το πάω βόλτα (απομακρύνεται με το μαύρο μωρό, επιστρέφει και του δίνει γιαούρτι)*

*Απομακρύνομαι από τη γωνιά. Μετά από λίγο βλέπω το μαύρο μωράκι πεταμένο κάτω ενώ τα κορίτσια συνεχίζουν το παιχνίδι με τα άλλα μωρά.*

Τι γίνεται λοιπόν σε τέτοιες περιπτώσεις στον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο; Παίρνουν θέση οι εκπαιδευτικοί σε περιπτώσεις συγκρούσεων, αποκλεισμών,

αναπαραγωγής έμφυλων στερεοτύπων, ρατσιστικών συμπεριφορών, σχέσεων εξουσίας που εμφανίζονται στο παιχνίδι των παιδιών; Και τι συμβαίνει με παιδιά που επιθυμούν αλλά είναι διστακτικά και επιφυλακτικά και δεν συμμετέχουν σε κοινό παιχνίδι με άλλα παιδιά; Ή με παιδιά που χαρακτηρίζονται ως μη δημοφιλή ή ως απορριπτόμενα; Στο επόμενο υποκεφάλαιο (4.3) θα εστιάσουμε σε αυτά τα θέματα.

### ***Το παιχνίδι, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση***

Η συζήτηση που προηγήθηκε στις δύο παραπάνω ενότητες για το παιχνίδι και τη σύνδεσή του με την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό και τη σύνδεση του παιχνιδιού με το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αισθάνονται για τον εαυτό τους. Ως εκ τούτου, προς αποφυγή επαναλήψεων, δεν θα επεκταθούμε σε θέματα που έχουν ήδη αναφερθεί.

Όπως είδαμε μέσα από το παιχνίδι το παιδί έχει την ευκαιρία: να δράσει ελεύθερα και αβίαστα, να δημιουργήσει και να μάθει, να ερευνήσει τον υλικό κόσμο, να ζήσει σ' έναν κόσμο φανταστικό που μπορεί να εξουσιάσει, να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις, να δομήσει πολιτισμικά νοήματα, να εκφράσει συναισθήματα, να αισθάνεται ευχαρίστηση (Smith, 2001, 2010). Ως δραστηριότητα που, σε σύγκριση με άλλες, περιορίζει τις συνέπειες για τον εαυτό αλλά και τη ματαίωση, ενώ ταυτόχρονα διακρίνεται από χαλαρή σχέση μέσων και σκοπών (αλλάζουν με την πορεία του παιχνιδιού), το παιχνίδι γίνεται εξαιρετικό μέσο για εξερεύνηση (π.χ. δοκιμή, λάθος, διερεύνηση ρόλων, σχέσεων) αλλά και για πρωτοβουλία, δημιουργία και δημιουργική έκφραση (Bruner, 1972). Τα παιδιά παρεκκλίνουν από αυτό που κάνουν κατασκευάζοντας υποκατάστατα, παράγοντας νοήματα, δημιουργώντας όταν παίζουν και μετασχηματίζουν, ανασυγκροτούν την πραγματικότητα ανάλογα με τις ανάγκες και σύμφωνα με τις επιθυμίες τους. Επίσης, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά αναπτύσσουν

*διαπροσωπικές σχέσεις, ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις, επιλύουν προβλήματα και διευθετούν συγκρούσεις, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, εξασκούνται σε κοινωνικούς ρόλους, κατακτούν πολιτισμικές αξίες και συμπεριφορές και διαπραγματεύονται τις κοινωνικές τους σχέσεις καθώς και ζητήματα εξουσίας και ταυτότητας (Αυγητίδου, 2001, σελ. 159).*

Έτσι, τα παιδιά, ειδικά τα μικρότερης ηλικίας, μέσα από το παιχνίδι μαθαίνουν πολλά για τον εαυτό τους, για το πώς ταιριάζουν με τους άλλους, πώς τα πάνε με τους άλλους, πώς τα βλέπουν τα άλλα παιδιά, πώς τα καταφέρνουν σε σύγκριση με τους άλλους. Μαθαίνουν επίσης για τα συναισθήματά τους και γι' αυτά των άλλων. Όλα αυτά συμβάλλουν στην διερεύνηση και την οικοδόμηση της έννοιας του εαυτού, της αίσθησης επάρκειας και της οικοδόμησης εμπιστοσύνης στον εαυτό και της αυτοπεποίθησης. Είδαμε επίσης ότι η πρώιμη διχοτόμηση των ενδιαφερόντων και των δραστηριοτήτων των παιδιών στο παιχνίδι βάσει κυρίαρχων πολιτισμικών αντιλήψεων για τους έμφυλους ρόλους, ενισχύει αυτές τις αντιλήψεις και επηρεάζει τις εμπειρίες και τις δεξιότητες αγοριών και κοριτσιών, αναπαράγοντας στο παιχνίδι στερεοτυπικές συμπεριφορές και αντιλήψεις για τα φύλα. Το παιχνίδι, επομένως, έχει αντίκτυπο στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους και επιδρά στη συγκρότηση των έμφυλων ταυτοτήτων των παιδιών (Κογκίδου, 2015).

Η ιδιαίτερη αυτή δραστηριότητα, επιτρέπει επιπλέον στα παιδιά να έχουν και να ικανοποιούν επιθυμίες, να εκφράζουν προσωπικές προτιμήσεις, να κάνουν επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις, να σχεδιάζουν στρατηγικές ώστε να γίνονται καλύτεροι παίκτες, να τροποποιούν και να μετασχηματίζουν τη χρήση αντικειμένων, τα χαρακτηριστικά των ρόλων και την ίδια τη διαδικασία του παιχνιδιού ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες του καθώς εξελίσσεται (Nicholson et al., 2014· Παπαδοπούλου, 2019· Promprona et al., 2019). Πέρα από το να υιοθετούν, διερευνούν επίσης έμφυλους ρόλους στο παιχνίδι τους καθώς και διαστάσεις αρρενωπότητας και θηλυκότητας, καταργώντας έμφυλους διαχωρισμούς αντί μόνο να αναπαράγουν στερεοτυπικές συμπεριφορές και αντιλήψεις για το φύλο (Thorne, 1993).

Έτσι, τα παιδιά στο παιχνίδι τους δεν μιμούνται πάντα απλά αυτό που βλέπουν, ούτε χρησιμοποιούν πάντα τα παιχνίδια-αντικείμενα με κοινωνικά συμβατικούς ή στερεοτυπικούς τρόπους. Επικεντρώνοντας στα ίδια τα παιδιά-παίκτες και την δραστηριότητα του παιχνιδιού, βλέπουμε ότι τα παιδιά συχνά μεταμορφώνουν την πραγματικότητα, και μαζί μ' αυτήν και τη χρήση των αντικειμένων, ενώ συχνά την ανατρέπουν ή την παρωδούν, λειτουργώντας ως ενεργητικοί δρώντες (Γκουγκουλή, 2000β· Promprona et al., 2019). Δεν έχουν δηλαδή απλά ενεργητικό ρόλο όταν παίζουν, αλλά λειτουργούν ως δρώντα υποκείμενα των οποίων οι ενέργειες, οι επιλογές και οι

αποφάσεις διαμορφώνουν και νοηματοδοτούν το παιχνίδι (Αυγητίδου, 2014· Γκουγκουλή, 2000β) και καθιστούν τα παιδιά ικανά για ενσυνείδητη δράση. Μέσα από το παιχνίδι επομένως, γίνεται μια σύνθετη και πολύπλευρη κατανόηση του εαυτού.

Είδαμε όμως επίσης, ότι όλες αυτές οι σημαντικές κατακτήσεις δεν είναι αυτονόητο ότι θα συμβούν καθώς τα παιδιά παίζουν. Η ύπαρξη πολιτισμικών και κοινωνικών διαφορών στο παιχνίδι απαιτεί προσεκτική αξιολόγηση της αναπτυξιακής του σημασίας, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το πλαίσιο του παιχνιδιού και τις συνθήκες του. Θέσαμε επίσης διάφορα ερωτήματα, με στόχο τον προβληματισμό ως προς την αναγκαιότητα και τη σημασία διασφάλισης υποστηρικτικών συνθηκών έτσι ώστε αφενός τα παιδιά να βιώνουν την απόλαυση, την ικανοποίηση και την σωματική και ψυχική ευεξία που προσφέρει το παιχνίδι και αφετέρου να αναδεικνύονται, να αναγνωρίζονται και να αξιοποιούνται οι ευκαιρίες που δημιουργεί για σημαντικές αναπτυξιακές κατακτήσεις, όπως αυτές που συζητήθηκαν μέχρι τώρα. Αυτό το ζήτημα θα μας απασχολήσει στη συνέχεια, σε σχέση με το παιχνίδι και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη στο πλαίσιο του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου.

#### **4.3 Παιχνίδι, κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και προσχολική αγωγή: θεωρητικές οπτικές και ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε σχέση με το παιχνίδι**

##### ***Οι προεκτάσεις της θεωρίας για τις πρακτικές σε σχέση με το παιχνίδι***

Ανατρέχοντας στα όσα παρουσιάστηκαν στο υποκεφάλαιο 5.1 σχετικά με τη θεωρία πίσω από το παιχνίδι αλλά και τη μετέπειτα συζήτηση, καταλαβαίνουμε ότι διαφορετικές θεωρίες έχουν διαφορετικές προεκτάσεις για το ρόλο των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών. Οι θεωρίες που ασπάζομαστε για το παιδικό παιχνίδι και οι αντιλήψεις για την αξία και τη σημασία του ασκούν μεγάλη επίδραση σε αυτά που παρατηρούμε, στον τρόπο που εξηγούμε και κατανοούμε αυτά που παρατηρούμε, σε αυτά που προσδοκούμε αλλά και στις αποφάσεις που παίρνουμε και τις πρακτικές που ακολουθούμε. Κατ' επέκταση στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής το παιχνίδι υποστηρίζεται, ενθαρρύνεται ή περιορίζεται και ελέγχεται ανάλογα με τις θεωρίες και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και του τρόπου που αυτές μεταφράζονται σε πρακτικές σε σχέση με το παιχνίδι. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται τελικά η θέση του παιχνιδιού

στα πλαίσια προσχολικής αγωγής και οι εμπειρίες παιχνιδιού των παιδιών σε αυτά, ανεξάρτητα από τις κατευθύνσεις που δίνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (στην περίπτωση του νηπιαγωγείου) και τον χρόνο για παιχνίδι που προβλέπεται στο καθημερινό πρόγραμμα (Αυγητίδου, 2014, 2016).

Στο υποκεφάλαιο 4.1 («η θεωρία πίσω από το παιχνίδι») μέσα από το παράδειγμα του παιχνιδιού των πειρατών είδαμε πως διαφορετικές θεωρητικές οπτικές για το παιχνίδι δίνουν έμφαση σε διαφορετικά ζητήματα, αντιμετωπίζοντας το παιχνίδι από διαφορετική αφετηρία και με διαφορετική προοπτική σε σχέση με τα παιδιά. Μία/ένας εκπαιδευτικός, υπό το πρίσμα των περισσότερων αναπτυξιακών προσεγγίσεων, παρατηρώντας το παιχνίδι αυτό θα επικεντρωνόταν στα είδη παιχνιδιού που επιδεικνύονται, αν δηλαδή τα παιδιά απλά χειρίζονται τα αντικείμενα ή παίζουν συμβολικά όπως και αν παίζουν μόνα τους ή συνεργάζονται στο παιχνίδι. Θα έδινε με άλλα λόγια έμφαση στα στάδια ανάπτυξης του παιχνιδιού, αναγνωρίζοντας συγκεκριμένα είδη και αναμενόμενους τρόπους με τους οποίους παίζουν τα παιδιά και θα συνέδεε την πολυπλοκότητα του παιχνιδιού με τα στάδια ανάπτυξής του (Παπαδοπούλου, 2020). Αντλώντας από τέτοιες προσεγγίσεις για να προσδιορίσει το δικό της/του ρόλο και τη συμμετοχή στο παιχνίδι των παιδιών, η/ο εκπαιδευτικός θα έδινε έμφαση κατά κύριο λόγο στη δημιουργία συνθηκών και ευκαιριών που να ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό τους επίπεδο (π.χ. χώρο, χρόνο, υλικά, ερεθίσματα) ώστε τα παιδιά να μπορούν να δοκιμάζουν, να εξερευνούν και να πειραματίζονται στην πράξη και να αναπτύσσουν το παιχνίδι μέσα από τη δική τους ενεργητική συμμετοχή. Υπό αυτήν την οπτική, ο/η εκπαιδευτικός θα κρατούσε για τον εαυτό του/της κατά κύριο λόγο το ρόλο του παρατηρητή, αποφεύγοντας την εμπλοκή στο παιχνίδι των παιδιών.

Υπό το πρίσμα της ιστορικής-πολιτισμικής προσέγγισης του παιχνιδιού και της ανάπτυξης των παιδιών, η/ο εκπαιδευτικός θα εστίαζε στο συγκεκριμένο παιχνίδι, που γεννιέται στη συγκεκριμένη συγκυρία, με τα συγκεκριμένα παιδιά-παίκτες και θα παρατηρούσε το τι περιλαμβάνει, πώς νοηματοδοτείται από τα παιδιά που συμμετέχουν και πως εκτυλίσσεται μέσα από τη δράση και την αλληλεπίδρασή τους (Παπαδοπούλου, 2020), αναγνωρίζοντάς το ως «μια κοινωνική πρακτική κατά την οποία τα παιδιά εκδηλώνουν τα κίνητρά τους, το ενδιαφέρον τους και εμπλέκονται πρακτικά και συναισθηματικά» (Αυγητίδου, 2014, σελ. 185). Τα παιδιά αναπτύσσονται καθώς

χρησιμοποιούν ψυχολογικά εργαλεία στο πλαίσιο πολιτισμικά προσδιορισμένων πρακτικών (όπως είναι το παιχνίδι) με την καθοδήγηση των πιο έμπειρων (πολιτισμικά και όχι ηλικιακά) (Vygotsky, 1997), τα οποία μετασχηματίζουν κατά τη δραστηριότητά τους και διευρύνουν την εμπειρία τους. Στην οπτική αυτή, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κεντρικός για την υποστήριξη της δράσης των παιδιών. Με αυτήν λοιπόν την προσέγγιση κατά νου, οι εκπαιδευτικοί θα αναζητούσαν τρόπους ώστε, με τη δική τους εμπλοκή, να ενισχυθεί το παιχνίδι αξιοποιώντας την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία των παιδιών ή να διευρυνθεί εισάγοντας νέες έννοιες στο πλαίσιο του παιχνιδιού που έχουν διαμορφώσει τα παιδιά. Όπως στο παρακάτω παράδειγμα:

*Κατά το ελεύθερο παιχνίδι, πέντε παιδιά παίζουν στη γωνιά του μπακάλικου. Ένα έχει το ρόλο του ταμιά, ενώ τα υπόλοιπα υποδύονται τους πελάτες που ψωνίζουν. Εναλλάσσουν τους ρόλους «πωλητή-αγοραστή», ζητάνε προϊόντα και περιμένουν τη σειρά τους να πληρώσουν, ανταλλάσσοντας χρήματα και παίρνοντας την απόδειξη από την ταμειακή μηχανή. Το παιχνίδι αυτό επαναλαμβάνεται για αρκετή ώρα. Τότε, «χτυπάει» το τηλέφωνο του μπακάλικου, όπου η νηπιαγωγός υποδυόμενη την πελάτισσα, λέει:*

*N: Καλημέρα, μπορώ να κάνω τηλεφωνικά την παραγγελία για τα ψώνια μου παρακαλώ;*

*Παιδί: (με ενθουσιασμό) Βεβαίως κυρία μου, περιμένετε να σημειώσω.*

*Το παιχνίδι αναθερμαίνεται με τα παιδιά να αναζητούν χαρτί και μολύβι για να «γράψουν» την παραγγελία και στη συνέχεια οι ρόλοι αλλάζουν με κάποια από τα παιδιά να παριστάνουν ότι είναι υπάλληλοι του σούπερ-μάρκετ που, με την παραγγελία στο χέρι, αναζητούν τα πράγματα στα ράφια. Η παραγγελία ετοιμάζεται, τα πράγματα μπαίνουν σε σακούλα και τότε το παιδί-ταμιάς «τηλεφωνεί» στην νηπιαγωγό-πελάτισσα:*

*Παιδί: Τα ψώνια σας είναι έτοιμα. Θέλετε να σας τα φέρουμε στο σπίτι;*

*Το παιχνίδι συνεχίζεται με την παράδοση της παραγγελίας.*

*(Από τις καταγραφές φοιτήτριας στο μάθημα πρακτικής άσκησης 8<sup>ου</sup> εξαμήνου.)*



Για να μπορέσει να συμβεί αυτό, να υποστηριχτεί δηλαδή αποτελεσματικά η εξέλιξη του παιχνιδιού, η νηπιαγωγός χρειάζεται αφενός να κατανοεί τι είναι αυτό που κάνουν τα παιδιά στην συγκεκριμένη συγκυρία, το νόημα δηλαδή που έχει για τα παιδιά το παιχνίδι και οι ενέργειές τους και αφετέρου να αναγνωρίζει τις ευκαιρίες που προσφέρονται για αλληλεπίδραση μαζί τους, οι οποίες μπορεί να οδηγήσει στη διεύρυνση της δράσης των παιδιών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, πάντα στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Νηπιαγωγός και παιδιά με άλλα λόγια, συν-διαμορφώνουν το παιχνίδι και εναλλάσσονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών που οδηγούν στην εξέλιξη του παιχνιδιού. Αυτό σημαίνει ότι η νηπιαγωγός χρειάζεται να αναζητά και να αναγνωρίζει την οπτική των παιδιών στο παιχνίδι, τι σημαίνει δηλαδή για τα ίδια τα παιδιά και όχι πώς θα έπρεπε να είναι το παιχνίδι σύμφωνα με τα δικά της κριτήρια για το τι προσφέρει στα παιδιά. Αναγνωρίζει δηλαδή τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα (έννοια που αναδείχτηκε ιδιαίτερα από τη νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας) ικανά να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, να επηρεάζουν το περιβάλλον που μεγαλώνουν και να διαμορφώνουν το πλαίσιο δράσης τους. Η αναγνώριση των παιδιών ως φορέων ενσυνείδητης δράσης και η υποστήριξη της δράσης τους στο παιχνίδι, τα ενθαρρύνει να εμπλακούν ενεργά σε καταστάσεις και να βιώσουν την αναγκαιότητα και τα αποτελέσματα της διαπραγμάτευσης, της συνεργασίας, του μοιράσματος, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση επάρκειας. Από την άλλη, θέτει ένα ακόμη ζήτημα σε σχέση με το ρόλο των εκπαιδευτικών: την αναζήτηση από μέρους τους του πώς οι αξίες, ο τρόπος οργάνωσης του πλαισίου, οι σχέσεις που δημιουργούνται και οι κανόνες της τάξης επηρεάζουν και παρεμβαίνουν στο παιχνίδι των παιδιών.

Οι κριτικές και φεμινιστικές θεωρίες προσθέτουν μια ακόμα διάσταση στο ρόλο των εκπαιδευτικών: τον εντοπισμό στερεοτύπων, ανισοτήτων ή και σχέσεων εξουσίας μεταξύ των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και την καταπολέμησή τους με στόχο την άρση των αποκλεισμών και των αδικιών και την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στο παιχνίδι. Όπως λέει η Αυγητίδου (2014, σελ. 197) «κάποια παιδιά, αν όχι όλα, χρειάζονται υποστήριξη για να νιώσουν ότι ζουν σε μια δίκαιη κοινωνία στο επίπεδο της σχολικής κοινωνίας και ότι δεν επιβάλλεται η άποψη του ισχυρότερου».

***Υποστήριξη και έλεγχος του παιχνιδιού στα πλαίσια προσχολικής αγωγής***

Λαμβάνοντας υπόψη τις προεκτάσεις που έχουν οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις του παιχνιδιού αναφορικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι, τα τελευταία χρόνια επισημαίνονται δύο κύριες τάσεις σε σχέση με το παιχνίδι στα πλαίσια προσχολικής αγωγής (Αυγητίδου, 2014, 2016). Η μία, αφορά την αξία του παιχνιδιού σε σχέση με τα αναπτυξιακά οφέλη και τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται μέσα από αυτό (συχνά με ασαφές περιεχόμενο και ασαφή κριτήρια αξιολόγησης), με τη συζήτηση συνήθως να επικεντρώνεται στο παιχνίδι ως μέσο για την κατάκτηση αναπτυξιακών και μαθησιακών στόχων. Η δεύτερη, αναγνωρίζει την αξία του παιχνιδιού στο παρόν και τις ευκαιρίες που προσφέρει το παιχνίδι για συμμετοχή σε δραστηριότητες με νόημα και σημασία για τα ίδια τα παιδιά. Αναγνωρίζει επιπλέον την αδιάσπαστη ενότητα μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και ανάπτυξης, θεωρώντας ότι η ανάπτυξη του ίδιου του παιχνιδιού είναι αυτή που προσφέρει ευκαιρίες για σημαντικές αναπτυξιακές και μαθησιακές κατακτήσεις. Ας δούμε πιο αναλυτικά τα ζητήματα αυτά.

Η επιδίωξη αναπτυξιακών ή μαθησιακών στόχων μέσα από το παιχνίδι εκδηλώνεται κυρίως με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας ή να το αξιοποιήσουν ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν γνωστικούς ή άλλους στόχους. Μπορεί λοιπόν να διακόπτουν το παιχνίδι με ερωτήσεις, οδηγίες, έπαινο ή ακόμα και κριτική, όπως όταν ρωτούν για παράδειγμα, «τι σχήμα έχει το τηγάκι που μαγειρεύεις;» ή «πώς λέγεται το λαχανικό που έβαλες στην κατσαρόλα;» ή «πώς θα κάνει μπάνιο το μωρό στο φλυτζανάκι του καφέ;».

Μπορεί επίσης να οργανώνουν παιχνίδια με γνωστικούς στόχους, προσπαθώντας να είναι ελκυστικά για τα παιδιά και κοντά στα ενδιαφέροντά τους, όπως στο παρακάτω απόσπασμα:

*Πιστεύω ότι πρέπει να αφήνουμε τα παιδιά να παίζουν και νομίζω ότι μπορούν να μάθουν πολλά όταν ιδέες και δεξιότητες παρουσιάζονται μέσω του παιχνιδιού. Όταν θέλω να διδάξω κάτι, πάντα προσπαθώ να το παρουσιάσω σαν να είναι παιχνίδι. Για παράδειγμα, από την αρχή του σχολικού έτους συνήθιζα να βάζω σε κοινή θέα λέξεις σε χρωματιστές φωτεινές καρτέλες και άφηνα τα παιδιά να τις διαβάζουν με τη σειρά. Αλλά κουράζονταν γρήγορα και πολλά δεν έδινα σημασία όταν ερχόταν η σειρά του*

άλλου. Έτσι, αποφάσισα να φτιάξω ένα παιχνίδι μέσω του οποίου θα τα άφηνα να εξασκηθούν διαβάζοντας λέξεις.

Έφτιαξα μια καρτέλα με ένα κυνήγι θησαυρού που αποτελούνταν από είκοσι τετράγωνα σε διάταξη στριφογυριστού μονοπατιού και το διακόσμησα έτσι ώστε να μοιάζει με το βυθό της θάλασσας, ενώ έφτιαξα και μια σβούρα. Πάνω στην καρτέλα και τη σβούρα, χρησιμοποίησα χαρακτήρες από την παιδική ταινία «Η μικρή γοργόνα» λαμβάνοντας υπόψη ότι η ταινία είναι πολύ δημοφιλής στα παιδιά αυτής της ηλικίας. Δίδαξα στα παιδιά πώς να γυρίζουν τη σβούρα και κινούνται στο σωστό αριθμό διαστημάτων πάνω στην καρτέλα. Κάποια τετράγωνα είχαν σχήμα κοχυλιού, αλλά τα περισσότερα είχαν σκίτσα από σεντούκι θησαυρού. Όταν τα παιδιά πατούσαν σε τετράγωνο με σεντούκι θησαυρού, τραβούσαν μια κάρτα από το θησαυρό που βρισκόταν στη μέση της καρτέλας και μετά διάβαζαν τη λέξη που ήταν γραμμένη πάνω στην κάρτα. Αν διάβαζαν σωστά, κρατούσαν την κάρτα για να φτιάξουν το δικό τους θησαυρό. Αν δεν μπορούσαν να την διαβάσουν, την ξαναέβαζαν στη στοίβα με τις υπόλοιπες κάρτες στη μέση της καρτέλας. Σχεδίασα το παιχνίδι ώστε να τελειώνει όταν ένας παίκτης φτάσει στο τέλος του μονοπατιού, που ήταν ένα καράβι. Νικητής θα ήταν αυτός που θα είχε μαζέψει τις περισσότερες κάρτες. [...] Τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένα όταν είδαν το παιχνίδι. Έδειχναν να το διασκεδάζουν όταν καθίσαμε σε μικρές ομάδες και τους έδειξα πώς να το παίζουν. Όταν όμως τους ανατέθηκε να παίξουν μόνα τους, δεν τα πήγαν και τόσο καλά. Διαφωνούσαν σχεδόν για τα πάντα: τίνος σειρά ήταν, τι αριθμό έδειχνε η σβούρα, ... ακόμα και για τη λέξη που διάβαζε κάποιος αν ήταν σωστή ή λάθος. Ακόμη χειρότερα, δεν έμειναν προσηλωμένα στο παιχνίδι. Τα είδα να στριφογυρίζουν τη σβούρα για να δουν ποιος θα την γυρίσει πιο γρήγορα. Άλλες φορές τη γύριζαν για να δουν ποιος θα φέρει το μεγαλύτερο αριθμό, χωρίς να μετακινούν τα πιόνια τους ή να διαβάζουν τις κάρτες. Μια φορά είδα να χρησιμοποιούν τις κάρτες τους για να φτιάξουν χάρτινα σπιτάκια. Φάνηκε να κάνουν τα πάντα, εκτός από το να παίξουν το παιχνίδι που τους ανατέθηκε. [...] Τελικά το παράτησα και ξαναχρησιμοποίησα τις παλιές κάρτες με τις λέξεις».

(Από διήγηση δασκάλας πρώτης δημοτικού, Kieff & Casbergue, 2017, σελ. 45-46.)

Μπορεί ακόμα, να συμμετέχουν πρόθυμα στο παιχνίδι που ήταν ιδέα των ίδιων των παιδιών:

*Η Μαρία, 3 1/2 ετών, ζητάει από τη δασκάλα της να παίξει μαζί της:*

*M: Ανέβα στο λεωφορείο μου. Εγώ είμαι ο οδηγός, εσύ είσαι η μαμά (Κάθεται και παριστάνει ότι οδηγεί το λεωφορείο. Κρατάει ένα φανταστικό τιμόνι και κάνει τους ήχους μηχανής)*

*Δ: Που θα πάμε;*

*M: Πάμε στα Σπάτα;*

*Δ: Είναι μακριά;*

*M: Όχι πολύ μακριά, δεν είναι πολύ μακριά. Έχω πάει εκεί, εκεί πάμε στο ζωολογικό κήπο*

*Δ: Ωραία θα είναι, θέλω να πάω στο ζωολογικό κήπο. Πόση ώρα θα κάνουμε να φτάσουμε;*

*M: Δεν ξέρω, δεν είναι μακριά*

*Δ: Θα κάνουμε μισή ώρα ή μία ώρα;*

*M: Τι ώρα είναι; Εσύ φοράς ρολόι*

*Δ: Είναι 10*

*M: Δεν είναι μακριά. Θα δούμε τα λιοντάρια, τα φίδια, μπορεί να έχει ελέφαντες ... Α, να, φτάσαμε, δεν ήταν πολύ μακριά. Έλα μέσα και συ.*

*Δ: Πρέπει να πληρώσω για να μπω;*

*M: Ναι*

*Δ: Πόσο κάνει το εισιτήριο;*

*M: Δεν ξέρω ... (και απομακρύνεται)*

(Προσαρμογή από Wood & Attfield, 2011, σελ. 158.)

Στα παραπάνω παραδείγματα, διαπιστώνουμε τη μετατροπή του παιχνιδιού, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, σε μέσο μάθησης και την υπαγωγή του σε κανονιστικά πρότυπα και στόχους. Τα παιδιά στο κυνήγι θησαυρού πρέπει να ακολουθήσουν κανόνες, θεσπισμένους από την εκπαιδευτικό, που καθοδηγούν την ανάπτυξη του παιχνιδιού οδηγώντας σε έναν στόχο, επίσης θεσπισμένο από τη νηπιαγωγό, ο οποίος

δεν φαίνεται όμως ότι αποτελεί και στόχο των παιδιών. Η οργάνωση του παιχνιδιού στη βάση των κανόνων, δεν επιδέχεται αλλαγή ούτε προβλέπει τροποποίησή τους προς μια άλλη κατεύθυνση που μπορεί να επιθυμούν τα παιδιά-παίκτες. Η όποια παρέκκλιση, δε, από τον αρχικό σχεδιασμό, ερμηνεύεται από την εκπαιδευτικό ως ακατάλληλο παιχνίδι. Παρά την προσπάθεια της δασκάλας να δημιουργήσει ένα ελκυστικό και ενδιαφέρον παιχνίδι για τα παιδιά, το αποτέλεσμα απογοητεύει και τη δασκάλα και τα παιδιά. Μπαίνουν λοιπόν ερωτήματα όπως: Λαμβάνει υπόψη τα παιδιά στο σχεδιασμό του παιχνιδιού η δασκάλα του παραδείγματος; Αν ναι, με ποιόν τρόπο το κάνει; Τα παιδιά, πώς εκλαμβάνουν αυτό στο οποίο συμμετέχουν; Είναι παιχνίδι από την οπτική των παιδιών; Μπορούμε να αναγνωρίσουμε τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αμφισβητούν το σχεδιασμό της δασκάλας τους ή ακόμα και «αντιστέκονται» στο σχεδιασμό αυτόν;

Παρόμοια, στο παράδειγμα με τη Μαρία, η οποία προσκαλεί την εκπαιδευτικό στο παιχνίδι της, ο τρόπος που η εκπαιδευτικός συμμετέχει δεν εναρμονίζεται με τα σχέδια της Μαρίας και τις ανάγκες της εκείνη τη στιγμή και δεν αρμόζει στη συνθήκη του παιχνιδιού όπως έχει αναπτυχθεί από το ίδιο το παιδί. Η νηπιαγωγός εμπλέκεται πρόθυμα στο παιχνίδι που έχει σκεφτεί η Μαρία, η οποία έχει δημιουργήσει τη φανταστική κατάσταση, έχει αποδώσει ρόλους, επικοινωνεί ξεκάθαρα τη συνθήκη της προσποίησης στην νηπιαγωγό και επιχειρεί να προσδιορίσει τη δράση στο παιχνίδι σύμφωνα με τους κανόνες της προσποίησης. Πλην όμως, η νηπιαγωγός δεν μοιράζεται τη συνθήκη με το παιδί και προσεγγίζει την κατάσταση βλέποντας σε αυτήν την ευκαιρία να αντιληφθεί πώς η Μαρία κατανοεί έννοιες όπως η απόσταση, ο χρόνος, τα χρήματα και ενδεχομένως να «διδάξει» στη Μαρία τις σχετικές έννοιες (Wood & Attfield, 2011).

Όταν, αντίθετα, το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια, υποστηρίζεται η αναγκαιότητα κατανόησης της αδιάσπαστης σύνδεσης ανάμεσα στο παιχνίδι τη μάθηση και την ανάπτυξη (Fleer, 2018), η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του παιχνιδιού (και επομένως στο παιχνίδι αυτό καθαυτό) και όχι στην επίτευξη στόχων σχετικά με τη γνωστική ή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, οι οποίοι συχνά είναι δύσκολο να οριστούν με σαφήνεια και ακόμα πιο δύσκολο να αξιολογηθούν. Σ' αυτό το πνεύμα, υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη του ίδιου του παιχνιδιού ενέχει αλλαγές σε ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών και ότι μέσα από αυτές τις αλλαγές τα παιδιά μαθαίνουν σημαντικά πράγματα. Τονίζεται έτσι η σημασία κατανόησης

του παιχνιδιού και του τρόπου που πραγματώνεται και εξελίσσεται όταν τα παιδιά παίζουν σε συγκεκριμένες συνθήκες, καθώς και η υποστήριξη του παιχνιδιού σε σχέση με τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα. Το απόσπασμα από το παιχνίδι στο μπακάλικο που αναφέραμε πιο πάνω, αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα. Όπως και το επόμενο, το οποίο μάλιστα αναφέρεται σε παιχνίδι καταρχήν σχεδιασμένο από την νηπιαγωγό και όχι από τα παιδιά:

*Πριν το φαγητό τα παιδιά πήγαν να πλύνουν τα χέρια τους. Καθώς επέστρεφαν στην τάξη, η νηπιαγωγός κάθισε μπροστά στην πόρτα και υποδύοταν την υπεύθυνη ενός εστιατορίου. Ζητούσε από τα παιδιά να της πουν το όνομα και το επίθετό τους ώστε να ελέγξει την κράτηση τραπέζιού σε μια λίστα. Τα παιδιά γελούσαν και παράλληλα απαντούσαν στις ερωτήσεις της 'υπεύθυνης' μιλώντας στον πληθυντικό.*

*Νηπιαγωγός: Γεια σας! Καλώς ήρθατε στο μαγαζί μας. Το όνομά σας;*

*A: Αμαλία*

*Νηπιαγωγός: Και το επίθετό σας;*

*A: Ξένου, Αμαλία Ξένου*

*Νηπιαγωγός: Μμμ..., μάλιστα. Για να ελέγξω τη λίστα μας. Σας βρήκα! Μπορείτε να περάσετε. Μισό λεπτό να δω σε ποιο τραπέζι κάθαστε.*

*A: Εντάξει κυρία μου.*

*Νηπιαγωγός: Θα καθίσετε στο πίσω τραπέζι. Ευχαριστούμε που μας επιλέξατε!*

*Αργότερα, ενώ έχουν μοιραστεί τα φαγητά από τους υπεύθυνους της τάξης που έχουν ρόλο σερβιτόρων, ένα άλλο παιδί:*

*E: (απευθυνόμενη στην υπεύθυνη του εστιατορίου): Κυρία μου έχουμε ένα πρόβλημα εδώ. Έρχεστε σας παρακαλώ να μας βοηθήσετε;*

*Νηπιαγωγός: Προέκυψε πρόβλημα στο μαγαζί μας; Βεβαίως και έρχομαι!*

*E: Το φαγητό είναι κρύο!*

*Νηπιαγωγός: Είναι κρύο; Αποκλείεται να συμβαίνει αυτό σε τόσο καλό μαγαζί! Μην ανησυχείτε κυρία μου, θα το φροντίσουμε....*

*E: Εντάξει, περιμένω. Ευχαριστώ!*

*(Από τις καταγραφές φοιτήτριας του μαθήματος πρακτικής άσκησης 3<sup>ου</sup> έτους. Το απόσπασμα είναι από ολόημερο νηπιαγωγείο).*

Όπως είδαμε παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ούτε τη συμμετοχή τους σε αυτό με ενιαίο τρόπο. Μπορεί απλά να παρατηρούν το παιχνίδι παρεμβαίνοντας για να δώσουν ιδέες όταν τα παιδιά βαριούνται ή το παιχνίδι γίνεται μονότονο και επαναληπτικό, αλλά και να συμμετέχουν ενεργά για την υποστήριξη της εξέλιξής του. Μπορεί να αναλαμβάνουν δράση για να υποστηρίξουν το ομαδικό παιχνίδι ή το παιχνίδι αγοριών και κοριτσιών ή την ένταξη στο παιχνίδι κάποιων παιδιών. Όπως συζητιέται και σε άλλα κεφάλαια του βιβλίου αυτού, κάποια παιδιά είναι πιο δημοφιλή, με πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και μεγαλύτερη αποδοχή από τους συνομηλίκους στο παιχνίδι, ενώ άλλα μπορεί να είναι μοναχικά ή απομονωμένα, να μην εκφράζονται εύκολα στο παιχνίδι, να μην αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να κάθονται αμέτοχα και άλλα μπορεί απορρίπτονται και αποκλείονται από τα υπόλοιπα παιδιά για διάφορους λόγους. Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι επομένως, πέρα από τον εμπλουτισμό του παιχνιδιού, στοχεύει στην υποστήριξη της συνοχής της ομάδας και τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Ας μην ξεχνάμε το παράδειγμα με τη Λούλου αλλά και το παράδειγμα με το παιχνίδι των πειρατών στα προηγούμενα κεφάλαια και ας προβληματιστούμε κατά πόσο και οι δικές μας πρακτικές (όχι μόνο σε σχέση με το παιχνίδι) μπορεί να ευνοούν τέτοια φαινόμενα. Εδώ, χρήσιμες πληροφορίες μπορούμε να αντλήσουμε από τη συζήτηση σε προηγούμενα κεφάλαια σχετικά με τη σημασία των σχέσεων που αναπτύσσονται σε μια τάξη και τις παραμέτρους που τις διαμεσολαβούν, να προβληματιστούμε για το αν αναγνωρίζουμε και πώς διαχειριζόμαστε παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ενέχουν σχέσεις ισχύος και εξουσίας και για το δικό μας ρόλο σε όλα αυτά.

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί επίσης να παρεμβαίνουν για να διατηρήσουν την τάξη και να επιλύσουν συγκρούσεις. Ας θυμηθούμε το παιχνίδι της Άννας με τη Μαρία που περιγράψαμε στο κεφάλαιο 4, παρακολουθώντας πώς εξελίσσεται η διαφωνία τους:

*Άννα: Τα μωρά μας είναι άρρωστα, έτσι; Μαρία; Θα τα πάμε στο νοσοκομείο.*

*Μαρία: Δεν είναι άρρωστα ... απλά ...εεε ... κοιμούνται*

*Άννα: (θυμωμένα) Μαρία! Τα μωρά πρέπει να πάνε στο γιατρό. Τώρα. Εδώ είναι το ιατρείο! Βιάσου! (αρπάζει την κούκλα από τα χέρια της Μαρίας)*

*Μαρία: (φωνάζει θυμωμένη) Όχι! Δώστο μου! (Γυρίζει προς τη νηπιαγωγό) ...*  
*Κυρία ... η Άννα μου πήρε την κούκλα μου!*  
*Νηπιαγωγός: Τι έγινε; Γιατί είστε θυμωμένες;*  
*Μαρία: Η Άννα άρπαξε την κούκλα μου!*  
*Άννα: Πρέπει να πάμε τα μωρά στο γιατρό!*  
*Μαρία: Θέλω την κούκλα μου!*  
*Νηπιαγωγός: Άννα, δεν μπορείς να αρπάζεις έτσι την κούκλα της Μαρίας, μπορείς να της την δώσεις παρακαλώ;*  
*Άννα: Εντάξει, αλλά εγώ θέλω να παίξω ότι τα μωρά είναι άρρωστα.*  
*Νηπιαγωγός: Θα μπορούσε η κάθε μια να ντύσει το δικό της μωρό και να το πάει στο γιατρό. Θα μπορούσα να κάνω εγώ το γιατρό αν θέλετε.*

Στο παράδειγμα αυτό, τα παιδιά καταφεύγουν στη δασκάλα τους για να λύσουν τη διαφωνία είτε επειδή δεν επιθυμούν, είτε επειδή δεν έχουν την ευκαιρία ή την ικανότητα να το κάνουν μόνα τους. Τα παιδιά μπορεί πράγματι να μην είναι σε θέση να βρουν τρόπους να επιλύσουν μια διαφωνία ή σύγκρουση και να χρειάζονται την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Στο παραπάνω παράδειγμα, όντως η νηπιαγωγός προσφέρει μια λύση, τη δική της όμως λύση. Οι εκπαιδευτικοί συχνά επιδιώκουν να σχεδιάζουν το περιβάλλον και τις δραστηριότητες με τρόπο ώστε να αποφεύγονται οι εντάσεις και οι τσακωμοί ανάμεσα στα παιδιά και να διασφαλίζουν αρμονικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών. Επίσης, μπορεί να επεμβαίνουν αμέσως μόλις ξεσπάσει ένας τσακωμός, προτείνοντας όπως στο παραπάνω παράδειγμα, δικές τους λύσεις στο πρόβλημα που έχει προκύψει. Αν και κάποιες φορές ή με κάποια παιδιά αυτό είναι αναγκαίο (όταν για παράδειγμα τα πράγματα ξεφεύγουν γρήγορα ή όταν πρόκειται για παιδιά που χρειάζονται διευκόλυνση από τους ενήλικες για να παίξουν), μια τέτοια παρέμβαση δεν αφήνει στα παιδιά χρόνο και χώρο να καταλάβουν τη διαφορά τους και να βρουν τρόπο να λύσουν τη διαφωνία τους (Göncü & Canella, 1996). Επίσης, για να μάθουν να γίνονται πειστικά, θα χρειαστεί κάποιες φορές οι ιδέες και οι πρωτοβουλίες τους στο παιχνίδι να απορριφθούν από τους συμπαίκτες τους.

Υπάρχουν και περιπτώσεις όπου στο παιχνίδι εκδηλώνονται ρατσισμός, στερεοτυπικές συμπεριφορές, επιβολή στον πιο αδύναμο, όπως είδαμε σε προηγούμενη



ενότητα στο παράδειγμα της Λούλου ή σ' αυτό με τα μαύρα μωρά-κούκλες και στα παιχνίδια που αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα. Η κριτική και φεμινιστική θεώρηση, τονίζουν ότι οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών σε τέτοιες περιπτώσεις είναι καίριας σημασίας όχι για να τιμωρήσουν και να αποκαταστήσουν την τάξη, αλλά για να υποστηρίξουν τα παιδιά να αναπτύξουν κριτικό βλέμμα και να αμφισβητούν στάσεις που προβάλλονται ως δεδομένες γύρω από ζητήματα όπως το φύλο, η εθνικότητα, η φυλή, η κοινωνική τάξη, η δύναμη και η εξουσία. Όπως στο παρακάτω παράδειγμα:

*Η Τίνα έβαλε το αγαπημένο της φορτηγάκι μέσα στο καρότσι της και το πηγαίνει βόλτα. Ο Βασίλης οδηγεί το τρίκυκλο ποδήλατό του και περνώντας από δίπλα της φωνάζει: «Φύγε από το δρόμο μου, ανόητο κορίτσι!» Ο εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας πλησιάζει και του λέει: «όλα τα κορίτσια που ξέρω εγώ είναι ικανά και δυνατά». Καλεί την Ελπίδα και δίνοντάς της μια ταμπέλα ΣΤΟΠ και μια σφυρίχτρα της λέει: «Σήμερα είσαι τροχονόμος. Εάν έχουμε κακή ή απρεπή οδήγηση, μπορείς να δώσεις κλήση». Η Τίνα συνεχίζει να σπρώχνει το καρότσι της, ενώ η Ελπίδα σφυρίζει με τη σφυρίχτρα για να σταματήσει την κυκλοφορία»*

(Προσαρμογή από Fleeer, 2018, σελ. 341.)

Ο εκπαιδευτικός στο παράδειγμα αυτό, χρειάζεται να εντοπίσει τον τρόπο που τα παιδιά διαπραγματεύονται τους κοινωνικούς ρόλους μέσα στο παιχνίδι και επιπλέον να σταθεί κριτικά απέναντι σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, σε διακρίσεις, σε εξουσιαστικές σχέσεις και σε δημιουργία στερεότυπων που μπορεί να λάβουν χώρα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Fleeer, 2018· Grieshaber & McArdle, 2011). Αντίθετα, η αμηχανία σε τέτοιες περιπτώσεις ή η ανοχή σε θέματα που προσβάλλουν τα παιδιά και την ευημερία τους, που συχνά ανάγεται στο «παιδιά είναι ...», δεν προσφέρουν τις ευκαιρίες που χρειάζονται τα παιδιά ώστε να διαπραγματευτούν με ενεργητικό τρόπο ζητήματα όπως τα παραπάνω που προκύπτουν στο παιχνίδι.

Επιπλέον, αναγνωρίζοντας τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα που δεν αναπαράγουν απλά αλλά διαπραγματεύονται και ερμηνεύουν ενεργητικά τον κόσμο γύρω τους, αναγνωρίζουμε στα παιδιά την ικανότητα να «φιλτράρουν» μέσα από τις δικές τους πολιτισμικές εμπειρίες και αξίες τα μηνύματα που λαμβάνουν από το περιβάλλον (π.χ.

παιχνίδια-αντικείμενα, ΜΜΕ, κοινωνικά στερεότυπα) αλλά και να τα επεξεργάζονται μέσα από τη δυναμική που αναπτύσσεται καθώς παίζουν με συνομηλίκους. Εδώ όμως θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι πέρα από τις επιστημονικές θεωρίες, η αντιμετώπιση του παιχνιδιού, οι πρακτικές και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στο παιχνίδι, ενέχουν και προσωπικές και ηθικές αξίες καθώς και πεποιθήσεις για το τι είναι ηθικό, ποιοτικό, ασφαλές, εκπαιδευτικό (Holland, 2003). Για παράδειγμα, η στάση μας και η πρακτική μας ως προς τα πολεμικά παιχνίδια, το ρίσκο, τη χρήση έμφυλων παιχνιδιών, το διαχωρισμό των παιχνιδιών σε αγορίστικα και κοριτσιίστικα κλπ., επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές μας αξίες και πεποιθήσεις. Τα διαθέσιμα υλικά και παιχνίδια καθώς και οι δυνατότητες παιχνιδιού δεν είναι ουδέτερα ως προς τα μηνύματα που μεταφέρουν (Charman, 2016) και επηρεάζουν τις επιλογές που κάνουν τα παιδιά. Αναγνωρίζοντας, επομένως, τέτοια ζητήματα, μπορούμε να υποστηρίξουμε πιο αποτελεσματικά τα παιδιά να αναπτύξουν κριτικό βλέμμα και να αμφισβητούν θεωρήσεις που προβάλλονται ως δεδομένες για ζητήματα όπως το φύλο, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη, η εξουσία, διευκολύνοντας και όχι ελέγχοντας την έκφραση διαφορετικών απόψεων και υποστηρίζοντας την εκδήλωση της διαφορετικότητας.

### ***Παιχνίδι, κοινή δράση και διυποκειμενικότητα***

Σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών, η έρευνα εν πολλοίς καταδεικνύει τη σημασία της με οφέλη όπως: μεγαλύτερη διάρκεια και πολυπλοκότητα στο περιεχόμενο και τη διαδικασία του παιχνιδιού, αύξηση της λεκτικής επικοινωνίας, ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και βελτίωση της ποιότητας συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεισφέρουν στην κατανόηση, υιοθέτηση, εφαρμογή και διατήρηση κανόνων οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την διεξαγωγή του παιχνιδιού. Συμβάλλουν επίσης στην ανάπτυξη θεμάτων για παιχνίδι, στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών σε αυτό, στη συνοχή των εμπλεκόμενων, στη διεύρυνση του παιχνιδιού, στην εισαγωγή νέων μέσων και ρόλων για τη διερεύνηση νέων περιοχών μάθησης και στη διευκόλυνση των παιδιών με λιγότερο αναπτυγμένες δεξιότητες να συμμετέχουν στο παιχνίδι (Kontos, 1999· Singer, Golinkoff, Hirsh-Pasek, 2006).

Όπως είδαμε στα παραδείγματα του υποκεφαλαίου αυτού, ο ρόλος τους στο παιχνίδι μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο κατευθυντικός, να εστιάζει περισσότερο

σε διδακτικές (π.χ. παροχή πληροφοριών) ή κοινωνικές (π.χ. έμφαση στους ρόλους, συναισθηματικές εκφράσεις) πρακτικές και να αναδεικνύει διαφορετική ικανότητα συντονισμού της δραστηριότητάς τους με τη δραστηριότητα των παιδιών ( Berk, 2001). Ο τρόπος συμμετοχής των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές που ακολουθούνται παίζει σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη του παιχνιδιού των παιδιών, συμβάλλοντας αναλόγως στην κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Ο συντονισμός της δράσης των εκπαιδευτικών με αυτή των παιδιών, ώστε να τα υποστηρίξει να διαπραγματευτούν ιδέες, αποφάσεις ή ζητήματα που προκύπτουν και να εξελίξουν το παιχνίδι τους, θεωρείται σημαντική παράμετρος της συμμετοχής τους στο παιχνίδι των παιδιών. Όταν προσεγγίζουμε το παιχνίδι ως κοινωνική δράση και την εξέλιξη του ως σημαντική και αδιαχώριστη από τη μάθηση και την ανάπτυξη, τότε ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη της δράσης των παιδιών στο παιχνίδι είναι προφανής και «βασίζεται στις αμοιβαίες σχέσεις που ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει μέσω συνεχούς διαπραγμάτευσης και κατασκευής διυποκειμενικών νοημάτων» (Αυγητίδου, 2014, σελ. 185),

Αναφερόμαστε, δηλαδή, σε κοινή δράση η οποία απαιτεί από τη μια συντονισμό και κοινή κατανόηση της κατάστασης και από την άλλη συμφωνία για τον τρόπο επικοινωνίας. Ενήλικοι και παιδιά θα πρέπει για παράδειγμα να «συμφωνούν» για το παιχνίδι (τι παίζουν, π.χ. το θέμα σ' ένα παιχνίδι προσποίησης) και τους τρόπους που θα εκτελεστεί, να «συμφωνούν» για παράδειγμα ότι είναι προσποίηση και όχι πραγματικότητα και να διευρύνουν την προσποίηση κατανοώντας και επεκτείνοντας ο ένας τις ιδέες του άλλου (Göncü, 1993). Σε ένα παιχνίδι προσποίησης αυτό σημαίνει ότι για να συντονίσουν τη δράση τους ενήλικες και παιδιά χρειάζεται να αναγνωρίσουν και να σεβαστούν τη φανταστική διάσταση, την προσποίηση και τη συναισθηματική χροιά του παιχνιδιού, εναρμονίζοντας τις ενέργειές τους με το θέμα της προσποίησης και την εξέλιξή του ακολουθώντας τα κατάλληλα βήματα ώστε να ενορχηστρώσουν σωστά την αλληλουχία των βημάτων (Παπαδοπούλου, 2012). Δημιουργούνται έτσι οι προϋποθέσεις για κοινή δράση που μπορεί να δημιουργήσει ΖΕΑ<sup>4</sup> (Vygotsky, 1997), έννοια η οποία

---

<sup>4</sup> Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης ορίζεται από τον Vygotsky (1978/1997) ως “η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου, όπως αυτό καθορίζεται από την αυτόνομη επίλυση προβλημάτων, και του επιπέδου της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων με καθοδήγηση από ενήλικους ή σε συνεργασία με περισσότερο ικανούς συνομήλικους” (σελ. 86). Αναφέρεται στην ψυχολογική αλλαγή που επιτυγχάνεται μέσα από τη συμμετοχή του παιδιού σε κοινή δράση με πιο έμπειρα μέλη του πολιτισμού του και

συνδέεται με την ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών του παιδιού και μπορεί να ερμηνεύσει τα αναπτυξιακά οφέλη του παιχνιδιού (Vygotsky, 1933/1997).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επομένως, να υποστηρίξουν το παιχνίδι των παιδιών μέσα από ενθάρρυνση, καθοδήγηση αλλά και με το να είναι διαθέσιμοι για κοινό παιχνίδι με τα παιδιά, επεκτείνοντας το παιχνίδι χωρίς να το κατευθύνουν ή να το ελέγχουν. Τέτοια υποστήριξη παρέχει στα παιδιά πολύτιμες ευκαιρίες να κάνουν επιλογές και να επιλύουν προβλήματα και δυσκολίες. Οι εμπειρίες αυτές προσφέρουν στα παιδιά ευχαρίστηση, ικανοποίηση αλλά και σημαντικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, των κοινωνικών και των συναισθηματικών δεξιοτήτων τους.

Για να συμβούν τα παραπάνω, είναι αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός των παιδιών όχι ως απλά ως ενεργητικών μετόχων, αλλά ως συν-μετόχων στην κοινή δράση, να αναγνωριστεί, δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν αλλά και προσδιορίζουν την αλληλεπίδραση. Οφείλουμε να αντιμετωπίζουμε τα παιδιά ως δρώντα πρόσωπα που έχουν τη δική τους οπτική, αποδίδουν σημασία και νόημα στις εμπειρίες τους σε σχέση με τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα και των οποίων οι ενέργειες, οι επιλογές και οι αποφάσεις διαμορφώνουν και νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους. Η οπτική τους επομένως για το παιχνίδι είναι καθοριστικής σημασίας για να κατανοήσουμε τι συμβαίνει και τι κατακτιέται όταν αυτά παίζουν.

Στο υποκεφάλαιο αυτό προσεγγίσαμε το θέμα του παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή εστιάζοντας στο ρόλο των εκπαιδευτικών. Η οπτική μας για το παιχνίδι υιοθέτησε την άποψη για την αναγκαιότητα κατανόησής του ως δραστηριότητα και έννοια πολύπλοκη, ρευστή και αβέβαιη, με αντιφάσεις και παράδοξα (Γκουγκουλή, 2000 α· Fleeer, 2018· Μπιρμπίλη, 2018· Wood, 2014) τα οποία, όπως είδαμε, από τη μια αποτελούν μεγάλη πρόκληση και από την άλλη προκαλούν δυσκολία και αμηχανία στην καθημερινή πρακτική: από τη μία, λοιπόν, δημιουργούν δυσκολίες τόσο για την επικρατούσα ρητορική σχετικά με το αυθόρμητο, ανέμελο, ευχάριστο και αναπτυξιακά κατάλληλο παιχνίδι όσο και για την προσέγγιση του παιχνιδιού ως μέσου επίτευξης αναπτυξιακών και μαθησιακών επιτευγμάτων (Fleeer, 2014, 2018), ενώ από τη άλλη παρέχουν τη

---

την κατάκτηση πολιτισμικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται κατά την κοινή δράση υπό την καθοδήγηση των πιο έμπειρων και δεν ταυτίζεται με την καθοδήγηση.

δυνατότητα για κριτική προσέγγιση του παιχνιδιού όπως και για συνεχή αμφισβήτηση και επαναπροσδιορισμό των πρακτικών που σχετίζονται με το παιχνίδι. Υποστηρίχθηκε ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κεντρικός τόσο για την υποστήριξη της εξέλιξης και της πολυπλοκότητάς του παιχνιδιού, όσο και για την επισήμανση και διαχείριση πλευρών του παιχνιδιού που ενδεχομένως κρύβουν ζητήματα εξουσίας, διακρίσεων και ανισοτήτων, επιδιώκοντας την εξασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης, τη διαπραγμάτευση στερεοτύπων και την άρση αποκλεισμών για όλα τα παιδιά (Fleer, 2018· Greishaber & McArdle, 2011). Μια τέτοιου είδους εμπλοκή και υποστήριξη, επίσης, προϋποθέτει την πρόσληψη των παιδιών ως δρώντων υποκειμένων και φορέων ενσυνείδητης δράσης, που μπορούν να αποφασίζουν, να διαπραγματεύονται ενεργητικά και να μετασχηματίζουν τον κόσμο γύρω τους. Η οπτική επομένως των ίδιων των παιδιών για το τι είναι το παιχνίδι και ποια η σημασία του, αποτελεί τη βάση για την κατανόηση του παιχνιδιού και τη σύνδεσή του με τη δημιουργία ευκαιριών για σημαντικές αναπτυξιακές κατακτήσεις.