

## Εισαγωγή

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, οι θεωρίες διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο καταγράφουμε και αναλύουμε το παιχνίδι. Μας παρέχουν έννοιες που αποτελούν τα εργαλεία της εργαλειοθήκης μας. Κάθε φορά που βασιζόμαστε σε μια θεωρία η οποία είναι διαφορετική από εκείνη των συναδέλφων μας, γίνεται φανερό πως οι θεωρίες διαμορφώνουν τον τρόπο που βλέπουμε τα πράγματα. Στον διάλογο που ακολουθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών Α και Β μπορούμε να δούμε πώς η «θεωρητική ματιά» κατευθύνει τη δουλειά μας με διαφορετικούς τρόπους.

### Η θεωρητική ματιά

*Εκπαιδευτικός Α: Όταν παρατηρώ βρέφη και νήπια να παίζουν, φροντίζω να κάθομαι εκεί κοντά έτσι ώστε να μπορώ να ακούω και να παρακολουθώ τι κάνουν. Δεν επεμβαίνω στο παιχνίδι τους, απλώς καταγράφω αυτά που λέει και κάνει το κάθε παιδί. Παίρνω μια αντικειμενική θέση και κάνω αντικειμενική παρατήρηση του παιχνιδιού τους.*

*Εκπαιδευτικός Β: Αυτή είναι μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση. Είναι πολύ διαφορετική από τη δική μου. Όταν παρατηρώ βρέφη και νήπια να παίζουν συνήθως βρίσκομαι μέσα στο παιχνίδι με κάποιο τρόπο – όχι πάντοτε προσχεδιασμένα αλλά μάλλον όπως θα αλληλεπιδρούσα φυσιολογικά με τα παιδιά στο νηπιαγωγείο όπου εργάζομαι. Όταν καταγράφω τις παρατηρήσεις μου, βεβαιώνομαι ότι καταγράφω επίσης και το καθετί που λέω και κάνω σε σχέση με όσα κάνουν τα παιδιά. Αυτό το κάνω επειδή στο νηπιαγωγείο είμαι συνεχώς κομμάτι του κόσμου των βρεφών και των νηπίων και το να μην περιλάβω την παρουσία μου θα σήμαινε ότι δεν καταγράφω επακριβώς την κατάσταση.*

*Εκπαιδευτικός Α: Πώς κάνεις την ανάλυσή σου στη συνέχεια;*

*Εκπαιδευτικός Β: Μελετώ το παιχνίδι τους προκειμένου να κατανοήσω καλύτερα τις εκφράσεις της αρρενωπότητας και της θηλυκότητάς τους. Συγκεκριμένα, αναζητώ τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα παιδιά και προσπαθώ να αποφασίσω πώς μπορώ να θέσω κάποια ζητήματα με καλύτερο τρόπο ώστε να προάγω την κοινωνική δικαιοσύνη στο νηπιαγωγείο. Εσύ πώς κάνεις τη δική σου;*

*Εκπαιδευτικός Α: Χρησιμοποιώ ένα μοντέλο παιχνιδιού για να αναλύσω το παιχνίδι τους. Αναζητώ συγκεκριμένα στάδια του παιχνιδιού στην παρατήρησή μου. Για παράδειγμα, ψάχνω να δω αν τα νήπια και τα παιδιά απλώς κοιτάζουν ή παίζουν μόνα τους, εάν παίζουν παράλληλα ή συνεργατικά. Και κάνω την ανάλυσή μου αναφορικά με αυτούς, τους αναμενόμενους τρόπους παιχνιδιού.*

### Για σκέψη

Όπως φαίνεται από τον διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών Α και Β, οι θεωρίες για το παιχνίδι αποτελούν ισχυρά εργαλεία για τη διαμόρφωση του τρόπου που σκέφτεται κι ενεργεί ένας εκπαιδευτικός σε σχέση με τα βρέφη και τα νήπια σε ένα κέντρο προσχο-

λικής εκπαίδευσης ή μέσα στην τάξη. Ποιες θεωρητικές προσεγγίσεις για το παιχνίδι πιστεύετε ότι ενστερνίζεται η Εκπαιδευτικός Α; Τι θα λέγατε για την Εκπαιδευτικό Β;

Σημειώστε ότι η Εκπαιδευτικός Α υιοθετεί μια αναπτυξιακή άποψη η οποία υποστηρίζει ότι αποτελεί φυσικό κομμάτι των όσων κάνουν τα παιδιά. Ακολουθεί μία σειρά σταδίων που συσχετίζονται στενά με την ηλικία του παιδιού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει το παιχνίδι και όχι να παρεμβαίνει σε αυτό. Βλέπουμε ότι η Εκπαιδευτικός Α δεν παρεμβαίνει στο παιχνίδι των παιδιών, ιδιαίτερα όταν τα παρατηρεί. Αντιθέτως, επιτρέπει στο παιχνίδι να ξεδιπλωθεί με φυσικό τρόπο και ασχολείται με την σχολαστική καταγραφή, για να αποφύγει το αντίκτυπο της παρουσίας της. Επιπρόσθετα, αναζητά συγκεκριμένους τύπους παιχνιδιού – όπως αναφέρει η ίδια, κοιτάζει να δει αν τα παιδιά μπορούν να παίξουν συνεργατικά ή αν αναπτύσουν παράλληλο παιχνίδι ή αν βρίσκονται σε κάποιο άλλο στάδιο παιχνιδιού το οποίο, σύμφωνα με το μοντέλο παιχνιδιού της, δηλώνει ότι σημειώνουν πρόοδο. Δεν αναζητά κανέναν άλλο τύπο δραστηριότητας.

Αντιθέτως, η Εκπαιδευτικός Β δεν πιστεύει σε κάποιο μοντέλο παιχνιδιού με προκαθορισμένα στάδια από τα οποία περνάνε τα παιδιά όσο μεγαλώνουν. Απεναντίας, θεωρεί ότι η ίδια έχει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στο παιχνίδι τους διασφαλίζοντας ότι τα παιδιά λαμβάνουν υπόψη ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ένταξης και ότι τα στερεότυπα ή η κυριαρχική εξουσία κάθε είδους θέτονται υπό αμφισβήτηση. Η Εκπαιδευτικός Β αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στο παιδικό παιχνίδι κι επίσης περιλαμβάνει στις παρατηρήσεις της αυτά που έκανε και η ίδια σε σχέση με αυτό που έκαναν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους. Καταγράφει ολόκληρο το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης και της σχέσης. Αυτό που γίνεται σαφές εδώ είναι ότι η ίδια ακριβώς παρατήρηση όταν γίνεται από δύο διαφορετικά άτομα θα μπορούσε να ερμηνευθεί με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Δηλαδή η θεωρητική ματιά μάς επιτρέπει να βλέπουμε ορισμένα πράγματα αλλά όχι κάποια άλλα. Γι' αυτόν τον λόγο πρέπει να σιγουρευτούμε ότι γνωρίζουμε επακριβώς τι θα μας επιτρέψει να δούμε η θεωρία που επιλέγουμε.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα περιηγηθούμε στις διάφορες θεωρίες για το παιχνίδι και θα αναλογιστούμε τι μπορούν να μας προσφέρουν. Στα κεφάλαια 3 και 4 έχει γίνει ήδη μια εισαγωγή στην πολιτισμική-ιστορική θεωρία για το παιχνίδι και στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάσαμε κριτικές και φεμινιστικές μετα-στρουκτουραλιστικές θεωρίες. Αυτές οι δύο μετα-αναπτυξιακές θεωρίες αντιπροσωπεύουν τις μεγάλες θεωρητικές παραδόσεις που διαμορφώνουν τα μοντέλα παιχνιδιού από τα οποία αντλούν σήμερα οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας.

Σε αυτό το κεφάλαιο δίνεται μια γενική εικόνα του εύρους των μοντέλων παιχνιδιού που άσκησαν και συνεχίζουν να ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής για τη χρονική περίοδο από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 8 ετών. Ξεκινάμε με μια γενική επισκόπηση των **κλασικών θεωριών για το παιχνίδι**, συνοδευόμενη από μια σύνοψη των μεγάλων θεωριών που περιλαμβάνουν το παιχνίδι στις θέσεις τους. Στη συνέχεια προχωρούμε σε πιο **σύγχρονες θεωρίες (αναπτυξιακή και μετα-αναπτυ-**

ξιακή) στις  
χρήσιμες  
να δείξου  
αναμένου  
νήπια σε  
να είμασε  
λο παιχνιδ  
όταν είμα  
μοντέλο θ  
Το παρόν  
ο μια επι  
και μια  
μελιώδ  
προσχ  
ο την κα  
βλέπε  
και μικ  
άλλες

## Αναλύο

Ακολουθε  
διαφορεπ  
χρήση δικ  
πρέπει να  
είναι η θε

## Από του

Τέσσ  
με π  
προσ  
τα δ  
χάμ  
Η Σα  
Έιθε  
και  
από  
στη  
-Πά  
δεν  
κακ  
Η Σα  
από

ξιακή) στις οποίες αφιερώνουμε περισσότερο χρόνο κι επεξηγήσεις καθώς είναι πιο χρήσιμες στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης. Χρησιμοποιούμε παραδείγματα για να δείξουμε πώς τα μοντέλα παιχνιδιού καθοδηγούν αυτό που αναζητούμε, αυτό που αναμένουμε να δούμε καθώς και το πώς σχεδιάζουμε τη δουλειά μας με βρέφη και νήπια σε σχολεία, νηπιαγωγεία και άλλες δομές προσχολικής ηλικίας. Είναι σημαντικό να είμαστε καλά ενημερωμένοι σχετικά με το τι μας επιτρέπει μια θεωρία ή ένα μοντέλο παιχνιδιού να παρατηρήσουμε και να κάνουμε στην προσχολική εκπαίδευση. Μόνο όταν είμαστε επαρκώς πληροφορημένοι μπορούμε να αποφασίσουμε ποια θεωρία ή μοντέλο θα υιοθετήσουμε για να καθοδηγήσει τη δουλειά μας.

Το παρόν κεφάλαιο σχεδιάστηκε με σκοπό να προσφέρει:

- ο μια επισκόπηση του φάσματος των αναπτυξιακών και μετα-αναπτυξιακών θεωριών και μια εισαγωγή σε ορισμένες κλασικές και μεγάλες θεωρίες οι οποίες είναι θεμελιώδεις για τα μοντέλα παιχνιδιού που έχουν καθοδηγήσει τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας πρόσφατα και διαχρονικά,
- ο την κατανόηση ότι οι θεωρίες και τα μοντέλα παιχνιδιού διαμορφώνουν αυτό που βλέπετε, αυτό που αναμένετε να δείτε, και το πώς μπορείτε να δουλέψετε με βρέφη και μικρά παιδιά για να υποστηρίξετε το παιχνίδι σε σχολεία, νηπιαγωγεία και σε άλλες δομές προσχολικής εκπαίδευσης.

## Αναλύοντας παρατηρήσεις από το παιχνίδι

Ακολουθεί μια ιστορία παιχνιδιού την οποία θα αναλύσουμε μαζί, χρησιμοποιώντας διαφορετικές κλασικές θεωρίες. Μέσα από την ανάλυση της ίδιας παρατήρησης, με τη χρήση διαφορετικών θεωριών μπορούμε να εντοπίσουμε αυτό που κάθε μια μας επιτρέπει να δούμε. Καθώς διαβάζετε και αναλύετε την ιστορία, σημειώστε πόσο χρήσιμη είναι η θεωρία για την κατανόηση του παιδικού παιχνιδιού.

### Από τους δεινόσαυρους στα κέικ από «κακά»

*Τέσσερα παιδιά παίζουν στο σκάμμα στο οποίο υπάρχει χώμα αναμεμιγμένο με πολύ νερό. Τα παιδιά σκάβουν με τσουγκράνες και φτυάρια αλλά επίσης προσθέτουν χώμα σ' ένα μικρό κουβαδάκι και σ' ένα ποτιστήρι που είναι και τα δυο μισογεμάτα με νερό. Ο Άντριου χύνει νερό από το κουβαδάκι στο χώμα και λέει: «Δεινόσαυροι. Φτιάχνουμε στους δεινόσαυρους ένα ποτό!» Η Σαμάνθα σηκώνει το κεφάλι της για να δει πού χύνει ο Άντριου το νερό. Ο Έιθαν βάζει τα χέρια του μέσα στο άλλο μικρό δοχείο που έχει χώμα και νερό και λέει: «Φτιάχνουμε ένα κέικ από κακά. Μπορούμε να φτιάξουμε ένα κέικ από κακά». Όλα τα παιδιά συνεχίζουν να ανακατεύουν με τα χέρια τους τη λάσπη είτε μέσα στα δοχεία είτε απευθείας μέσα στο χώμα. Ο Κρίστιαν ρωτάει: «Πώς ξέρεις ότι είναι κέικ από κακά;». Η Σαμάνθα, λέει: «Τα κέικ σοκολάτας δεν είναι κέικ από κακά». Ο Έιθαν απαντά: «Τα κέικ σοκολάτας είναι κέικ από κακά επειδή μοιάζουν με κακά κι εγώ τα λέω κέικ από κακά».*

*Η Σαμάνθα αντικρούει το επίχειρημα του Έιθαν λέγοντας: «Μα δεν είναι κέικ από κακά. Είναι απλώς κέικ. Όχι σοκολάτα. Απλώς ένα κέικ σοκολάτας». Τα*

τρία παιδιά συνεχίζουν να φτιάχνουν το γλυκό προσθέτοντας χρώμα στο δοχείο, βάζοντας τα χέρια τους μέσα στο μείγμα και ανακατεύοντας - η μεταξύ τους αλληλεπίδραση συνεχίζεται. Τρία από τα παιδιά μιλούν το ένα μετά το άλλο αλληλεπικαλύπτοντας τις φωνές τους:

Σαμάνθα: Βάζω άμμο εδώ μέσα (σηκώνει ένα κουτάλι με χρώμα και το πασπαλίζει πάνω στο μείγμα).

Κρίστιαν: Άμμος.

Σαμάνθα: Ζάχαρη. Βάζω ζάχαρη.

Έιθαν: Εδώ μέσα. Θα πάρω λίγη άμμο και θα τη βάλω εδώ μέσα.

Αργότερα στο παιχνίδι, ο Κρίστιαν μεταφέρει χρώμα γύρω από τη λασπωμένη περιοχή ενώ ο Άντριου επιστρέφει για να ψάξει για δεινόσαυρους. Στη συνέχεια ο Κρίστιαν φεύγει από το μέρος με τη λάσπη και αρχίζει να εξερευνά όλον τον εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου για έντομα (προσαρμογή από Fleer and Peers, 2012).

Τι νόημα βγάζουμε απο αυτήν την παρατήρηση; Θα εξετάσουμε το παιχνίδι αυτών των παιδιών βασιζόμενοι αρχικά σε κλασικές θεωρίες και στη συνέχεια θα το ερμηνεύσουμε μέσα από τη χρήση πιο σύγχρονων θεωριών. Οι θεωρίες μας δίνουν ένα πλαίσιο για τη νοηματοδότηση των παρατηρήσεών μας. Όπως έχει ήδη σημειωθεί, ελπίζουμε ότι μέσα από τη χρήση διαφορετικών θεωριών για την ανάλυση της ίδιας παρατήρησης, θα καταφέρουμε να δείξουμε πώς χρησιμοποιούνται για την ανάλυση συγκεκριμένες θεωρίες ή μοντέλα παιχνιδιού, και πώς τα εν λόγω μοντέλα καθορίζουν τα σημεία στα οποία εστιάζετε την προσοχή σας. Ωστόσο, μέσα από αυτές τις διαφορετικές αναλύσεις της ίδιας παρατήρησης, σας δείχνουμε επίσης και τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να ερμηνευθεί το παιχνίδι. Οι θεωρίες δίνουν διαφορετικό νόημα σε οτιδήποτε παρατηρείται.

## Κλασικές θεωρίες παιχνιδιού

Ο Πίνακας 5.1 παρουσιάζει τις βασικές κλασικές θεωρίες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα για να εξηγήσουν γιατί παίζουν τα παιδιά (Pellegrini 2011, Rubin, Fein & Vandenberg 1983). Αν επρόκειτο να ακολουθήσουμε τη *θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας* του Spencer (1873) θα ερμηνεύαμε την παρατήρηση «Από τους δεινόσαυρους στα κέικ από κακά» ως απόδειξη ότι τα παιδιά είναι δραστήρια και απλά απελευθερώνουν την ενέργειά τους σκάβοντας, αναμειγνύοντας και πλάθοντας τη λάσπη. Η δραστηριότητα αυτή, δεν θα είχε κανέναν ιδιαίτερο κοινωνικό, οικονομικό ή γνωστικό στόχο. Η ανάμειξη χώματος και νερού θα εκλαμβάνονταν ως μια ασυνείδητη πράξη που ήταν από μόνη της απολαυστική, επιτρέποντας στα παιδιά να απελευθερώσουν το πλεόνασμα της ενεργητικότητάς τους.

Αν όμως έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε τη θεωρία της χαλάρωσης και αναψυχής του Lazarus (1883), θα ερμηνεύαμε την παρατήρηση «Από τους δεινόσαυρους στα κέικ από κακά» με αρκετά διαφορετικό τρόπο. Σύμφωνα με αυτήν, το παιχνίδι αποκαθιστά την ενέργεια των παιδιών. Μέσα απ' αυτό χαλαρώνουν και αισθάνονται ανανεωμένα και έτοιμα για 'δουλειά'. Το παιχνίδι μέσα στη λάσπη θα μπορούσε να θεωρηθεί ως



Εικόνα 5.1: Κλασική θεωρία ενέργειας

για χαλάρωση  
τους έτσι ώστε  
τες, τα μαθη

Για σκέ

Σκεφτείτε α



**Εικόνα 5.1:** Κλασική οπτική του παιχνιδιού: η ανάμειξη χώματος και νερού απελευθερώνει την περίσσεια ενέργεια

για χαλαρωτική δραστηριότητα που επιτρέπει στα παιδιά να ανανεώσουν την ενέργειά τους έτσι ώστε να είναι έτοιμα να ξαναρχίσουν τη δουλειά (τις σχολικές δραστηριότητες, τα μαθησιακά καθήκοντα τους).

### Για σκέψη

Σκεφτείτε αυτές τις αναλύσεις: Συμφωνείτε;



**Εικόνα 5.2:** Κλασική οπτική του παιχνιδιού: το μπάνιο των δεινοσαύρων και η ανάμειξη χώματος με νερό αποτελούν χαλαρωτικές δραστηριότητες που αποκαθιστούν την ενέργεια των παιδιών

Πίνακας 5.1: Κλασικές θεωρίες για το παιχνίδι

ΠΗΓΗ	ΘΕΩΡΙΑ	ΕΞΗΓΗΣΗ
Spencer (1873)	Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας	Το παιχνίδι θεωρείται μια ενστικτώδης, απολαυστική, ασυναίσθητη δραστηριότητα χωρίς απώτερο όφελος. Υπάρχει μια καθολική τάση στους ανθρώπους να είναι δραστήριοι και το παιχνίδι αποτελεί την απελευθέρωση της πλεονάζουσας ενέργειας χωρίς κάποιο συγκεκριμένο σκοπό.
Lazarus (1883) αναφέρεται στους Rubin, Fein & Vandenberg (1983)	Η θεωρία της χαλάρωσης και αναψυχής	Η θεωρία ξεκινά με την εικασία ενός ελλείμματος ενέργειας. Δηλαδή η εργασία απαιτεί πολλή ενέργεια και υπάρχει ανάγκη για ανάπαυση και ύπνο. Το παιχνίδι και η ψυχαγωγία έχουν ως αποτέλεσμα την αποκατάσταση της ενέργειας. Το παιχνίδι ξεκινά λόγω της ανάγκης για χαλάρωση. Αυτή η θεωρία αναγνωρίζει τα ένστικτα –ειδικά αυτά που σχετίζονται με δραστηριότητες που επιτελούνται ιστορικά– ως αυτά που διαμορφώνουν τις δράσεις του παιχνιδιού των παιδιών.
Groos (1898, 1901)	Η θεωρία της εξάσκησης (ή της πρακτικής ενηλικίωσης)	Η θεωρία υποδηλώνει ότι η περίοδος της παιδικής ηλικίας υπάρχει για να μπορούν τα παιδιά να παίζουν. Το παιχνίδι έχει έναν προσαρμοστικό σκοπό: επιτρέπει στα παιδιά να εξασκήσουν ενστικτωδώς υπαγορευόμενες συμπεριφορές, δηλαδή συμπεριφορές ενηλίκων. Τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διαδικασία παρά για τα προϊόντα του παιχνιδιού. Το παιχνίδι αλλάζει καθώς το παιδί αναπτύσσεται. Τα στάδια είναι τα εξής: 1) πειραματικό παιχνίδι (στο οποίο περιλαμβάνονται το αισθητηριακό και το κινητικό παιχνίδι), κατασκευαστικό παιχνίδι και παιχνίδια με κανόνες, 2) κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι (στο οποίο περιλαμβάνονται το κυνηγητό, το παιχνίδι συμπλοκής και το ψευτο-πάλεμα) και 3) δραματικό παιχνίδι (στο οποίο περιλαμβάνονται το μιμητικό παιχνίδι, τα κοινωνικά και οικογενειακά παιχνίδια). Το πειραματικό

Πίνακας 5.1: Κλασικές θεωρίες για το παιχνίδι (συνέχεια)

ΠΗΓΗ	ΘΕΩΡΙΑ	ΕΞΗΓΗΣΗ
		παιχνίδι υποστηρίζει την ανάπτυξη του αυτοελέγχου ενώ το δραματικό παιχνίδι υποστηρίζει τη διαπροσωπική ανάπτυξη.
Hall (1920)	Η θεωρία της ανακεφαλαίωσης	Σε αυτήν τη θεωρία τονίζονται οι εξελικτικές διαστάσεις του παιχνιδιού. Η ιστορία του ανθρώπινου γένους παρουσιάζεται μέσα από το παιδικό παιχνίδι: το ζωικό στάδιο (αιώρηση και αναρρίχηση), το ζωώδες στάδιο (κρυφτό, κυνηγητό), το νομαδικό στάδιο (φύλαξη κατοικίδιων ζώων), το αγροτικό/πατριαρχικό στάδιο (σκάψιμο στην άμμο, κούκλες), το στάδιο της φυλής (ομαδικά παιχνίδια με κανόνες). Τα ένστικτα βρίσκουν διέξοδο μέσα από το παιχνίδι το οποίο εξυπηρετεί έναν καθαρτήριο ρόλο στην ανάπτυξη.

Η *θεωρία της εξάσκησης* που διατύπωσε ο Groos (1898, 1901) υποδηλώνει ότι τα παιδιά θα εξασκηθούν στον ρόλο των ενηλίκων μέσα στο παιχνίδι τους. Η παρατήρηση του παιχνιδιού «Από τους δεινόσαυρους στα κέικ από κακά» θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ότι τα παιδιά εξασκούνται στη δεξιότητα της μαγειρικής. Στην εν λόγω θεωρία το αποτέλεσμα (ένα κέικ από λάσπη) δεν είναι σημαντικό αλλά η διαδικασία φαίνεται να είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών. Σε αυτήν την παρατήρηση βλέπουμε ότι για μερικά παιδιά η δραστηριότητα του παιχνιδιού ήταν πειραματική (δηλαδή αισθητηριακό και κινητικό παιχνίδι) ενώ για άλλα ήταν πιο εποικοδομητική όπως φαίνεται από τη μίμηση μαγειρικών κινήσεων και τη γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε. Η πρώτη παρατήρηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι υποστηρίζει την ανάπτυξη του αυτοελέγχου ενώ η δεύτερη ότι υποστηρίζει τη διαπροσωπική ανάπτυξη. Το πειραματικό παιχνίδι είναι μια μορφή παιχνιδιού πιο πρώιμη από το κατασκευαστικό παιχνίδι.

### Για σκέψη

Στοχαστείτε αυτήν την ανάλυση: Συμφωνείτε; Σε τι διαφέρει από τις αναλύσεις που συζητήθηκαν παραπάνω;



**Εικόνα 5.3:** Κλασική οπική του παιχνιδιού: στο παιχνίδι τα παιδιά ασκούν σημαντικές δεξιότητες της καθημερινής ζωής, όπως το να μαθαίνουν να μαγειρεύουν

Η θεωρία της ανακεφαλαίωσης του Hall (1920) θα ερμηνεύει την παρατήρηση «Από τους δεινόσαυρους στα κέικ από κακά» ως κάτι ιδιαίτερα σημαντικό. Η ανάληψη δραστηριοτήτων που ιστορικά ήταν σημαντικές κατά το παρελθόν, όπως η καλλιέργεια της γης για την παραγωγή σπόρων, αναπαράγεται στο παιδικό παιχνίδι. Πράγματι, η ιστορία της ανθρώπινης εξέλιξης φαίνεται να είναι παρούσα στο παιχνίδι των παιδιών. Το παιχνίδι αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αναπαράγει στοιχεία του γεωργικού σταδίου της ανθρώπινης εξέλιξης. Μέσα από το παιχνίδι των παιδιών με το χώμα και την άμμο, το παιδικό παιχνίδι γίνεται μια πράξη κάθαρσης. Τα ένστικτά τους ενεργοποιούνται μέσα από αυτό.

### Για σκέψη

Αναλογιστείτε αυτήν την ανάλυση: Συμφωνείτε;

### Για έρευνα 5.1

Και οι τέσσερις κλασικές θεωρίες για το παιχνίδι παρέχουν μια πολύ διαφορετική ανάγνωση της παρατήρησης «Από τους δεινόσαυρους στα κέικ από κακά». Σας βοηθούν να κατανοήσετε πώς τα παιδιά νοηματοδοτούν το παιχνίδι τους; Έχετε άποψη για την αξία αυτών των κλασικών θεωριών για το παιχνίδι; Χρησιμοποιήστε τον Πίνακα 5.2 για να αναλύσετε αυτές τις κλασικές θεωρίες.

Πίνακας 5.2:

ΚΛΑΣΙΚΗ  
ΘΕΩΡΙΑ  
ΤΟ ΠΑΙΧ

Η θεωρία  
πλεονάζουσα  
ενέργεια

Η θεωρία  
χαλάρωσης  
αναψυχής

Η θεωρία  
εξάσκησης

Η θεωρία  
ανακεφαλαίωσης

Στοιχεία  
παιχνιδιού. Ε  
περιλαμβαν

### Το παιχ

Σε αυτήν  
κών της σ  
τους το σ  
άζονται ε  
η κληρον  
στις οποί  
το πλαίσιο  
εξηγούμε  
του παιχν  
συμβουλε  
αση τους



**Πίνακας 5.2:** Αναλύοντας κλασικές θεωρίες για το παιχνίδι

ΚΛΑΣΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	ΠΤΥΧΕΣ ΜΕ ΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ	ΠΤΥΧΕΣ ΜΕ ΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΔΙΑΦΩΝΕΙΤΕ	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας			
Η θεωρία της χαλάρωσης και αναψυχής			
Η θεωρία της εξάσκησης			
Η θεωρία της ανακεφαλαίωσης			

Στοιχεία αυτών των κλασικών θεωριών έχουν επηρεάσει τις μεγάλες θεωρίες για το παιχνίδι. Θα περάσουμε τώρα σε μια σύντομη επισκόπηση ορισμένων από αυτές που περιλαμβάνουν το παιχνίδι ως μέρος της θεωρίας τους για την ανάπτυξη του παιδιού.

### Το παιχνίδι στο πλαίσιο των μεγάλων θεωριών

Σε αυτήν την ενότητα γίνεται μια σύντομη εισαγωγή στο έργο τριών βασικών θεωρητικών της ανάπτυξης του παιδιού προκειμένου να προσδιοριστεί το μέρος της θεωρίας τους το οποίο επικεντρώνεται στο παιδικό παιχνίδι. Οι εν λόγω θεωρητικοί παρουσιάζονται εδώ για δύο λόγους: πρώτον, το έργο τους υπήρξε ιστορικά σημαντικό και η κληρονομιά τους είναι ενσωματωμένη σε μερικές από τις αναπτυξιακές θεωρίες στις οποίες βασίστηκε η προσχολική εκπαίδευση και δεύτερον, το έργο τους παρέχει το πλαίσιο στο οποίο αντιτάχθηκαν οι μετα-αναπτυξιακοί θεωρητικοί. Εμείς, εδώ, δεν εξηγούμε τις ευρύτερες θεωρίες αλλά τονίζουμε μόνο ό,τι είναι σχετικό για τη μελέτη του παιχνιδιού που είναι το αντικείμενο του ενδιαφέροντός μας. Για λεπτομέρειες, συμβουλευτείτε κείμενα που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη του παιδιού – η παρουσίαση τους εδώ δεν επιτρέπει μια σε βάθος συζήτηση για τις θεωρίες αυτές.

## Οι μεγάλες θεωρίες και το παιχνίδι: Η ψυχοσεξουαλική θεωρία του Freud και η ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson

Στο Κεφάλαιο 10 αναφέρεται εν συντομία η παιγνιοθεραπεία. Η πρακτική της υποστηρίζεται από τις μελέτες και τις θεωρίες του Sigmund Freud και του Eric Erikson αλλά και από ορισμένες εργασίες πάνω στην προσωποκεντρική (πελατοκεντρική) θεραπεία του Carl Rogers και στη χρήση του παιχνιδιού από την Anna Freud για την οικοδόμηση καλών σχέσεων και τη βαθύτερη κατανόηση της εσωτερικής ζωής των πελατών της.

Η πρώτη χρήση του παιχνιδιού ως θεραπεία έγινε από τον Freud (1909) ο οποίος κατέγραψε τη φοβία ενός παιδιού με το ψευδώνυμο Χανς και χρησιμοποίησε το παιχνίδι ως έναν τρόπο για να κατανοήσει βαθύτερα τη φοβία του. Στο αρχικό αυτό έργο του Freud υπογραμμίστηκε η σύνδεση ανάμεσα στο παιχνίδι και στα συναισθήματα. Η περίπτωση του Χανς παρουσιάζεται παρακάτω, μαζί με την ανάλυση του Freud.

### Για σκέψη

Καθώς διαβάζετε το παράδειγμα, αναλογιστείτε πώς η συγκεκριμένη ανάλυση θα μπορούσε να συμβάλει στη σκέψη σας για το παιδικό παιχνίδι, ειδικότερα στην περίπτωση των παιδιών που παρουσιάζουν κάποιο συναισθηματικό τραύμα – για παράδειγμα, λόγω του θανάτου ενός κατοικίδιου ζώου.

### Το πλαίσιο της ανάλυσης

Ο πατέρας του Χανς ήταν στενός φίλος και υποστηρικτής του έργου του Freud ο οποίος τον ενθάρρυνε να καταγράψει το παιχνίδι του γιου του καθώς και τις συνομιλίες που είχαν μαζί σχετικά με τη φοβία του. Ο πατέρας, λοιπόν, κατέγραψε τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά του, τα έστειλε στον Freud και αυτός με τη σειρά του πρότεινε τρόπους που θα βοηθούσαν τον Χανς να ξεπεράσει τη φοβία του. Έχει καταγραφεί ότι ο Freud συνάντησε το μικρό αγόρι. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος της ανάλυσης και οι κατευθύνσεις που έδωσε ο Freud έλαβαν χώρα μέσω της αλληλογραφίας που διατηρούσε με τον πατέρα του παιδιού.

### Σύνοψη της περίπτωσης του Χανς

*Σύμπωμα:* Ο Χανς άρχισε να φοβάται τα άλογα και ως αποτέλεσμα αυτού του φόβου δεν μπορούσε να βγει από το σπίτι. Ο Χανς ανέπτυξε φοβία για τα άλογα.

*Ιστορικό:* Αναφέρθηκε στον Freud ότι, στην ηλικία των 3, ο Χανς ανέπτυξε έντονο ενδιαφέρον για το πέος του, ρωτώντας σχετικά όχι μόνο για το δικό του αλλά και για των άλλων. Επίσης, είχε ρωτήσει τη μητέρα του αν είχε κι αυτή ένα «τσουτσούνι» (το «χαϊδευτικό» της οικογένειας για το πέος). Συνομιλίες που έχουν καταγραφεί από τον πατέρα σχετικά με τις φαντασιώσεις και τα όνειρα του Χανς δείχνουν ότι είχε μια εμμονή με τα πέη.

Στην ηλικία των 3 ετών και 6 μηνών η μητέρα του είπε να σταματήσει να αγ-

γίζει το πέος του ειδάλλως θα φρόντιζε να του το κόψουν. Στην ηλικία των 5 ετών ο πατέρας του Χανς έγραψε σε επιστολή του προς τον Freud ότι ο γιος του φοβόταν τα άλογα και δεν έβγαινε από το σπίτι εξαιτίας των φόβων του. Ανέφερε επίσης στην επιστολή ότι ο Χανς είχε ονειρευτεί πως το βράδυ, μέσα στο δωμάτιο του, βρίσκονταν μια μακρύλαιμη και μια ζαρωμένη καμηλοπάρδαλη. Στο όνειρο απομακρύνει τη μεγάλη καμηλοπάρδαλη και κρατάει τη ζαρωμένη, επάνω στην οποία κάθεται τελικά το πρωί. Όταν έφεραν τον Χανς στον Freud διαπιστώθηκε κατά τη διάρκεια της επίσκεψης ότι το αγόρι δε συμπαθούσε τα άλογα γιατί είχαν μαύρο χρώμα γύρω από τις μουσούδες τους.

*Ανάλυση:* Ο Freud ανέλυσε το όνειρο και τη φοβία για τα άλογα υποστηρίζοντας ότι η ζαρωμένη καμηλοπάρδαλη ήταν η μητέρα του Χανς και η μεγάλη ο πατέρας του. Ο Χανς προσπαθούσε να υποκαταστήσει τον πατέρα του με το να τον ξεφορτωθεί, γεγονός που θα του επέτρεπε να παντρευτεί τη μητέρα του. Για το παιδί τα άλογα αντιπροσώπευαν τον πατέρα του (το μαύρο γύρω από τις μουσούδες των αλόγων συμβόλιζε το μουστάκι του του πατέρα) και τα φοβόταν (τον πατέρα του) γιατί επιθυμούσε να απαλλαχθεί από αυτόν.

*Παιχνίδι φαντασίας:* Στη σχετική μελέτη περίπτωσης ο Freud περιγράφει ότι ο Χανς στο παιχνίδι του έπαιζε τον ρόλο του παντρεμένου με τη μητέρα του όπου και οι δυο μαζί παίζουν με τα παιδιά τους, ενώ ο πατέρας του είχε το ρόλο του παππού των παιδιών. Παίζοντας τον ρόλο του παντρεμένου με τη μητέρα του, και μέσα από μια φαντασίωση ότι ένας υδραυλικός είχε αφαιρέσει τον ποπό [τα οπίσθια] και το πέος του, ο Freud παρατήρησε ότι οι ανησυχίες και οι φοβίες του Χανς για τα άλογα υποχώρησαν.

## Για σκέψη

Πώς ερμηνεύετε την πολύ σύντομη αυτή μέλετη περίπτωσης και την ανάλυση του Freud; Ο Freud είχε την τάση να αναζητά προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ βρεφικής εμπειρίας και γνωστικής ανάπτυξης χρησιμοποιώντας παλαιότερες αξίες για τη σεξουαλικότητα που τώρα φαίνονται ξεπερασμένες.

Ο Eric Erikson βασίστηκε στο έργο του Freud για να οικοδομήσει τη δική του θεωρία ανάπτυξης του ανθρώπου (από τη γέννηση στο θάνατο) αλλά αντί να εστιάσει στη σεξουαλικότητα, όπως έκανε ο Freud, επικεντρώθηκε στα ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά της σύγκρουσης μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους. Ως αποτέλεσμα, ονόμασε αυτές τις εντάσεις ως δίπολα στην πορεία της ανάπτυξης των παιδιών και των ενήλικων – όπως εμπιστοσύνη έναντι δυσπιστίας, αυτονομία έναντι ντροπής και πρωτοβουλία έναντι ενοχής. Η επιτυχής επίλυση αυτών των συγκρούσεων εξασφάλιζε την υγιή ανάπτυξη. Ο Erikson (1950) διατύπωσε την ιδέα ότι στο παιχνίδι τα παιδιά αναδιαμορφώνουν αντιλήψεις του παρελθόντος και του παρόντος κι εξερευνούν πιθανές μελλοντικές εμπειρίες. Τα παιδιά, την ίδια ώρα που αναλογίζονται τις προηγούμενες εμπειρίες τους, «πατούν» γερά και στην παρούσα χρονική στιγμή. Στο παιχνίδι ωστόσο

σο, μπορούν να σκεφτούν και το μέλλον.

Η παιγνιοθεραπεία προέκυψε ως αποτέλεσμα του έργου του Erikson και της πρωτοποριακής έρευνας και πρακτικής του Freud. Οι παιγνιοθεραπείες έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τα παιδιά να εκφράσουν μέσω του παιχνιδιού τα προβλήματα, τα άγχη και τα τραύματά τους – π.χ. μέσα από τη χρήση μιας αμμοδόχου και μικρών κλαδιών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο παιγνιοθεραπευτής αναλύει το παιχνίδι των παιδιών ενώ τα παιδιά επιλύουν αποτελεσματικά τα προβλήματα τους επειδή δημιουργούν - με τη χρήση μιας κούκλας ή ενός κλαδιού στην αμμοδόχο - μια απόσταση ανάμεσα στον εαυτό τους και τα άγχη τους. Παρακαλούμε ανατρέξτε στην ιστοσελίδα του Βρετανικού Συλλόγου Παιγνιοθεραπευτών για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τη συγκεκριμένη πρακτική και για το πώς έχει εξελιχθεί το εν λόγω πεδίο από την εποχή του Erikson.

Βρετανικός Σύλλογος Παιγνιοθεραπευτών - δικτυακός τόπος:  
<http://www.bapt.info/play-therapy/history-play-therapy/>

### Για σκέψη

Η παιγνιοθεραπεία χρησιμοποιείται συχνά σε νοσοκομεία για να βοηθήσει τα παιδιά να διαχειριστούν άγχη που συνδέονται με χειρουργικές επεμβάσεις ή να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα το τι πρόκειται να βιώσουν. Σε αυτά τα πλαίσια χρησιμοποιούνται συχνά οι κούκλες-μαριονέτες και το σχέδιο. Ανατρέξτε στον ιστότοπο The Association of Child Life Therapists Australia για περισσότερες πληροφορίες.

The Association of Child Life Therapists Australia  
<http://childlife.org.au/about-child-life-therapy/what-is-child-life-therapy/>

### Μεγάλες θεωρίες: Piaget

Ο Piaget είναι πιθανόν ο σημαντικότερος θεωρητικός για την ανάπτυξη του παιδιού που επηρέασε τις αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι. Ο Πίνακας 5.3 συνοψίζει τη θεωρία του για το παιχνίδι. Οι Piaget, Gattegno και Hodgson (1962) υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι δεν είναι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά αλλά μάλλον ένας προσανατολισμός ο οποίος μπορεί να εκφραστεί μέσα από την ένταση που υπάρχει μεταξύ της αφομοίωσης των αντικειμένων στη δραστηριότητα του παιδιού και τη συμμόρφωση της δραστηριότητας του παιδιού στο αντικείμενο. Για παράδειγμα, το παιδί θα μιμηθεί κάτι που έχει παρατηρήσει (συμμόρφωση) και στη συνέχεια θα επιβάλει ένα γνωστικό σχήμα (πλαίσιο κατανόησης) στον κόσμο (αφομοίωση). Όταν συναντά κάτι νέο που δεν ταιριάζει με το προηγούμενο γνωστικό σχήμα του για τον κόσμο, το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι μια κατάσταση ανισορροπίας. Έτσι, παρουσιάζεται η ανάγκη για ένα νέο γνωστικό σχήμα που θα εξηγήσει τα νέα δεδομένα. Το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη του παιδιού λόγω της έντασης μεταξύ αφομοίωσης και συμμόρφωσης.

Πίνακας 5.3: Μ

ΜΕΓΑΛΗ  
ΘΕΩΡΙΑ

Αισθησιο-  
τικό στάδι  
έξι υπο-στ  
(0-2 ετών)

Προεννο  
λογικό στ  
(ή συμβολ  
(2-7 έτη)

Στάδιο συ  
κριμένων  
κών ενεργ  
(ή συγκεκρι  
μένης λογ  
σκέψης) (έ  
έτη)

Στάδιο τυ  
κών λογικ  
ενεργειώ  
τυπικής λ  
σκέψης) (έ  
ετών και

Πίνακας 5.3: Μεγάλες θεωρίες. Ο Piaget και το παιχνίδι

ΜΕΓΑΛΗ ΘΕΩΡΙΑ	ΘΕΩΡΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΝΤΟΣ ΤΗΣ ΜΕΓΑΛΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ
Αισθησιο-κινητικό στάδιο (με έξι υπο-στάδια) (0-2 ετών)	Παιχνίδι εξάσκησης	Το παιδί επαναλαμβάνει μια ενέργεια ξανά και ξανά, όπως το να κάνει κούνια, να μαζεύει και να ρίχνει ένα αντικείμενο από μια ψηλή καρέκλα, να βάζει αντικείμενα μέσα σε ένα κουτί, να αναποδογυρίζει το κουτί για να πέσουν όλα έξω και να τα ξαναβάζει μέσα. Αυτό το είδος παιχνιδιού γίνεται με ή χωρίς αντικείμενα.
Προενοιο-λογικό στάδιο (ή συμβολικό) (2-7 έτη)	Συμβολικό παιχνίδι	Βλέπουμε συμβολικό παιχνίδι όταν ένα παιδί είναι σε θέση να φανταστεί κάτι που δεν υφίσταται τη δεδομένη στιγμή – η ικανότητα αυτή συχνά εκδηλώνεται μέσα από συμβολικές ενέργειες, όπως το να προσποιείται ότι είναι η μητέρα ή ένα σκυλί. Το παιδί έχει επιβάλει ένα γνωστικό σχήμα σε αυτό που έχει παρατηρήσει ή βιώσει.
Στάδιο συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (ή συγκεκριμένης λογικής σκέψης) (7-12 έτη)	Παιχνίδι που ενέχει παιχνίδια με κανόνες	Το παιχνίδι εδώ περιλαμβάνει δύο ή περισσότερους παίκτες. Βλέπουμε τέτοιο παιχνίδι όταν τα παιδιά παίζουν επιτραπέζια, παιχνίδια με χαρτιά, αθλητικά παιχνίδια και παιχνίδια στην παιδική χαρά, όπως κουτσό και κυνηγητό.
Στάδιο τυπικών λογικών ενεργειών (ή τυπικής λογικής σκέψης) (12 ετών και άνω)	-	-

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, το παιχνίδι είναι η αφομοίωση της πραγματικότητας στο εγώ. Υποστηρίζεται επίσης ότι το παιχνίδι είναι απολαυστικό – ακόμη και όταν δραματοποιούνται κατ' επανάληψη οδυνηρά γεγονότα έτσι ώστε να απελευθερωθεί ο πόνος. Ο ισχυρισμός ότι αυτή η επανάληψη γίνεται γιατί επιζητείται να βιωθεί περισσότερος πόνος, είναι λαθεμένος. Οι Piaget, Gattegno και Hodgson (1962) αναφέρουν επίσης ότι το παιχνίδι στερείται δομής: τα παιδιά απλά παίζουν. Μπορεί να μην εκφράζεται κάποια λογική ή δομημένη σκέψη από τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Επιπροσθέτως, το παιχνίδι θεωρείται ότι είναι απαλλαγμένο από συγκρούσεις. Στην πραγματική ζωή, για παράδειγμα, υπάρχει ένταση ανάμεσα στην ελευθερία του παιδιού και στην υπακοή του σε κοινωνικούς ή οικογενειακούς κανόνες. Οι επιλογές που έχει είναι να αντισταθεί, να συμμορφώνεται ή να διαπραγματεύεται μια αποδεκτή λύση. Στο παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να παραμερίσουν την ένταση ανάμεσα στη βούλησή τους και στους κοινωνικούς κανόνες, καθώς οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται μέσα από τη δημιουργία μιας αποδεκτής λύσης στο παιχνίδι ή μέσα από την καταστολή της σύγκρουσης, παίρνοντας έτσι εκδίκηση για το εγώ τους μέσα από το παιχνίδι τους. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να επιθυμεί να είναι το πιο ισχυρό πρόσωπο στο σπίτι, αλλά στην πραγματικότητα αυτό δεν είναι δυνατόν – οι οικογένειες διαπραγματεύονται, θέτουν κανόνες και ούτω καθεξής. Στο παιχνίδι το παιδί μπορεί να είναι το πιο ισχυρό πρόσωπο, μπορεί να είναι η βασίλισσα ή ο βασιλιάς και να διαφεντεύει όλους τους 'υπηρέτες'. Σύμφωνα με τον Piaget, το εγώ κυριαρχεί στο σύνολο του παιδικού παιχνιδιού.

### Για σκέψη

Τι παρατηρείτε σχετικά με τα συγκεκριμένα στάδια παιχνιδιού; Σας φαίνονται γνωστά; Τα έχετε δει σε κάποια άλλη θεωρία για το παιχνίδι;

Στην επόμενη ενότητα θα συζητήσουμε τις αναπτυξιακές θεωρίες και ο Πίνακας 5.4 δείχνει την άμεση σχέση του έργου του Piaget με το έργο της Parten (1932). Επίσης εντοπίζουμε χαρακτηριστικά γνωρίσματα της θεωρίας του Piaget και σε άλλες θεωρίες που συνοψίζονται στο συγκεκριμένο πίνακα –όπως της Smilansky (1968), των Miller και Almon (2009) και της Bretherton (1984)– όπου όλοι χρησιμοποιούν παρόμοιους όρους για να κατηγοριοποιήσουν το παιχνίδι αλλά εισάγουν και πρόσθετες κατηγορίες όπως το κατασκευαστικό παιχνίδι. Δεν αναλύουμε καθένα από αυτά τα μοντέλα ξεχωριστά αλλά κάνουμε μια σύνοψη σε μορφή πίνακα για να δείξουμε τόσο τις σχέσεις τους με τον Piaget όσο και μεταξύ τους. Βλέπουμε επίσης συνδέσεις με εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας που έχουν γράψει για το παιχνίδι (βλ. Πίνακας 1.5 στο Κεφάλαιο 1).

### Για σκέψη

Συμφωνείτε  
τικά με τη θε  
διών; Ποιο μ  
διά νοηματο  
τις θεωρίες  
Γιατί ναι ή γι

### Αναπτυξιακή

Ο Πίνακας 5  
βασίζονται σ  
θεωρίες αυτ  
όλο τον κόσ  
χνίδι που τα  
εντοπίζουμε  
Όταν παραπ  
πλοκότητά τ  
παιδί. Για πα  
και τα παιδι  
τρόπο. Τα β  
παιχνιδιού. Ο  
θεατή: παρα  
τη στιγμή πο  
θως μόνο το  
όμως είναι  
από λάσπη κ  
όταν τα παιδ  
μα κι αν δεν  
να προχωρή  
χνίδι στο οπ  
σχεδιάζουν κ  
την Parten σ  
συγκεκριμέν  
προσχολικής

## Για σκέψη

Συμφωνείτε με τις μεγάλες θεωρίες για το παιχνίδι; Εμπλουτίζουν τη σκέψη σας σχετικά με τη θεωρητική οπτική που θα σας βοηθούσε να αναλύσετε το παιχνίδι των παιδιών; Ποιο μοντέλο θα σας βοηθήσει να καταλάβετε καλύτερα τον τρόπο που τα παιδιά νοηματοδοτούν τον κόσμο τους μέσα από το παιχνίδι; Μήπως κάποια από αυτές τις θεωρίες σας βοηθάει να κατανοήσετε την οπτική του παιδιού για το παιχνίδι του; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

## Αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι

Ο Πίνακας 5.4 συνοψίζει μερικές από τις πιο σημαντικές θεωρίες για το παιχνίδι που βασίζονται στην οπτική της αναπτυξιακής ψυχολογίας και τη θεωρία της ωρίμασης. Οι θεωρίες αυτές άσκησαν επιρροή σε πολλές κοινότητες με ευρωπαϊκή κληρονομιά σε όλο τον κόσμο. Το κομβικό σημείο τους είναι η άποψη ότι υπάρχουν στάδια στο παιχνίδι που τα παιδιά διανύουν καθώς μεγαλώνουν ή αναπτύσσονται. Την άποψη αυτή εντοπίζουμε στα λόγια της «Εκπαιδευτικού Α» στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου. Όταν παρατηρούμε τα παιδιά ψάχνουμε για καθορισμένα στάδια παιχνιδιού. Η πολυπλοκότητά του είναι συνήθως συνδεδεμένη με τη συγκεκριμένη ηλικία που έχει ένα παιδί. Για παράδειγμα, η θεωρία της Parten (1932) για το παιχνίδι «βλέπει» τα βρέφη και τα παιδιά να ξεκινούν τις εμπειρίες τους στο παιχνίδι αρχικά με έναν ελεύθερο τρόπο. Τα βρέφη βρίσκονται συνήθως στην εγγύς περιοχή της δραστηριότητας του παιχνιδιού. Όταν αρχίζουν να παρατηρούν το παιχνίδι, αυτό ονομάζεται το παιχνίδι του θεατή: παρατηρούν άλλους να παίζουν χωρίς να εντάσσονται τα ίδια στο παιχνίδι. Από τη στιγμή που τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν, η Parten υποστηρίζει ότι παίζουν συνήθως μόνο τους. Αργότερα, συνυπάρχουν στον χώρο με άλλα παιδιά, το παιχνίδι τους όμως είναι παράλληλο – δηλαδή δύο παιδιά μπορούν αμφότερα να φτιάχνουν κέικ από λάσπη χωρίς ωστόσο να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Το παιχνίδι αναπτύσσεται όταν τα παιδιά φαίνεται να παίζουν μαζί εντός της ίδιας φανταστικής κατάστασης ακόμα κι αν δεν υπάρχει συνολικό σχέδιο ή συζήτηση σχετικά με τον τρόπο που θα έπρεπε να προχωρήσει το παιχνίδι. Η υψηλότερη μορφή παιχνιδιού είναι το συνεργατικό παιχνίδι στο οποίο τα παιδιά όχι μόνο εμπλέκονται στην ίδια φανταστική κατάσταση αλλά σχεδιάζουν και το παιχνίδι τους από κοινού. Αν και αυτή η θεωρία είχε μελετηθεί από την Parten από τις αρχές της δεκαετίας του 1930 παραμένει σημαντική. Αναφορές στα συγκεκριμένα στάδια παιχνιδιού βρίσκονται συνήθως στο έργο των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας (βλ. Κεφάλαιο 1, Πίνακας 1.3).

Πίνακας 5.4: Τα αναπτυξιακά μοντέλα παιχνιδιού

ΠΗΓΗ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ Ή ΣΤΑΔΙΑ
Bateson (2011, p. 41)	<b>Το παιχνίδι περιλαμβάνει διαφορετικές μορφές:</b> μοναχικό παιχνίδι, κοινωνικό παιχνίδι, φανταστικό παιχνίδι, παιχνίδι με αντικείμενα.
Bretherton (1984)	<b>Συμβολικό παιχνίδι:</b> τα παιδιά αναπαριστούν τον κοινωνικό τους κόσμο μέσα από αυτο-αναπαράσταση (π.χ. προσποιούνται ότι κοιμούνται), αναπαράσταση της συμπεριφοράς των άλλων (π.χ. προσποιούνται ότι διαβάζουν εφημερίδα), προβολή της δικής τους συμπεριφοράς σε ένα άλλο αντικείμενο (ταΐζουν τη μαμά ή την κούκλα), παράλληλους ρόλους (ταΐζουν τον εαυτό τους, τη μαμά και στη συνέχεια την κούκλα), χρήση πιστών αντιγράφων πραγματικών αντικειμένων όπως η κούκλα ως ενεργός συμμετέχων (τάισμα κούκλας), χρήση του αντιγράφου ως ενεργό υποκείμενο (όταν το παιδί ενεργεί εκ μέρους της κούκλας ή προσποιείται ότι η κούκλα μπορεί να δράσει μόνη της - να ταΐσει τον εαυτό της), ανάληψη του ρόλου ενός τρίτου (προσποιείται ότι είναι η μαμά), αμοιβαία αλληλεπίδραση με ένα ενεργό αντικείμενο (π.χ. το παιδί είναι ο δάσκαλος και η κούκλα είναι ο μαθητής), απλό συνεργατικό παιχνίδι ρόλων με ένα άλλο παιδί ή παιχνίδι με αντικείμενα σε ρόλους που αλληλεπιδρούν (π.χ. διάφορα παιχνίδια-αντικείμενα που εκδραματίζουν τις πράξεις), συνεργατικό παιχνίδι με πολλούς ρόλους που αλληλεπιδρούν (π.χ. ρόλοι χαρακτήρων όπως ο ρόλος της νύφης) ή με πολλές κούκλες από διάφορες 'οπτικές γωνίες'.
Burghardt (2011, σελ. 10)	<b>Διαισθητική αντίληψη του παιχνιδιού:</b> «φαινομενικά άσκοπη συμπεριφορά που είναι απολαυστική». <b>Πέντε κατηγορίες παιχνιδιού</b> (πρέπει να είναι όλες παρούσες): 1. μη σοβαρό και χωρίς άμεσο όφελος. 2. αυθόρμητο, εκούσιο, στοχευμένο, απολαυστικό, ανταποδοτικό, ενισχυτικό ή γίνεται προς χάριν του ίδιου του παιχνιδιού. 3. υπερβολικό και ατελές, χρονικά και δομικά οργανωμένο. 4. επιτελείται κατ' επανάληψη.

Πίνακας 5.4: Τα α

ΠΗΓΗ
Miller & Aln (παράτιθεν Burghardt,
Parten (19
Smilansky

## Για σκέ

Συμφωνείτε  
σκέψη σας  
παιχνίδι μέ  
με τον τρόπ

Η κριτική π  
την άποψη  
που έχουν  
αρχικά δεδ  
αν εξακόλο



Πίνακας 5.4: Τα αναπτυξιακά μοντέλα παιχνιδιού (συνέχεια)

ΠΗΓΗ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ Ή ΣΤΑΔΙΑ
	5. προκύπτει όταν το παιδί είναι υγιές, όχι όταν είναι πεινασμένο ή αγχωμένο.
Miller & Almon (2009) (παρατίθενται στον Burghardt, 2011)	<b>Δώδεκα κατηγορίες παιχνιδιού για νηπιαγωγεία:</b> κατασκευαστικό παιχνίδι, γλωσσικό παιχνίδι, παιχνίδι αδρής κινητικότητας, παιχνίδι προσποίησης, παιχνίδι κυριότητας, παιχνίδι με τις τέχνες, παιχνίδι συμπλοκής (ή σκληρό παιχνίδι), ριψοκίνδυνο παιχνίδι, παιχνίδι βασισμένο σε κανόνες, αισθητηριακό παιχνίδι, παιχνίδι λεπτής κινητικότητας, συμβολικό παιχνίδι.
Parten (1932)	<b>Έξι στάδια παιχνιδιού:</b> το παιδί μοιάζει να μην παίζει (βρίσκεται κοντά στην περιοχή του παιχνιδιού), το παιχνίδι του θεατή (παρατηρεί το παιχνίδι), μοναχικό παιχνίδι (παίζει μόνο του), παράλληλο παιχνίδι (βρίσκεται στην ίδια κατάσταση με άλλα παιδιά αλλά παίζει τη δική του φανταστική κατάσταση), συντροφικό παιχνίδι (τα παιδιά συμμετέχουν στο ίδιο παιχνίδι αλλά χωρίς κάποιο κοινό καθορισμένο σχέδιο παιχνιδιού), συνεργατικό παιχνίδι (συνεργασία προς έναν κοινό στόχο).
Smilansky (1968)	<b>Τέσσερα στάδια παιχνιδιού:</b> λειτουργικό παιχνίδι, κατασκευαστικό παιχνίδι, δραματικό παιχνίδι, παιχνίδια με κανόνες.

### Για σκέψη

Συμφωνείτε με την αναπτυξιακή θεωρία για το παιχνίδι; Αυτή η θεωρία εμπλουτίζει τη σκέψη σας σχετικά με την ανάλυση του παιδικού παιχνιδιού; Σας βοηθάει να δείτε το παιχνίδι μέσα από τα μάτια των παιδιών; Γιατί ναι ή γιατί όχι; Θα έπαιζαν όλα τα παιδιά με τον τρόπο που περιγράφεται από την Parten ή από τη Smilansky;

Η κριτική που κυρίως ασκείται κατά των αναπτυξιακών θεωριών για το παιχνίδι αφορά την άποψη ότι τα βρέφη και τα παιδιά ακολουθούν συγκεκριμένα στάδια παιχνιδιού που έχουν οικουμενική ισχύ για όλους τους πολιτισμούς και σε όλες τις εποχές. Τα αρχικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την Parten (1932) αφορούσαν παιδιά που, αν εξακόλουθούν να ζουν σήμερα, θα είναι 87 ετών με εμπειρίες ζωής πολύ διαφορε-

τικές απ' ό,τι τα σημερινά παιδιά. Για παράδειγμα, χάρη σε τεχνολογίες όπως η τηλεόραση, τα DVDs, τα iPods, οι εφαρμογές, τα smartphones και το διαδίκτυο, τα παιδιά σήμερα γνωρίζουν πολλά περισσότερα για τον κόσμο από ό,τι τα παιδιά που ζούσαν πριν από την εμφάνιση αυτών των εφευρέσεων. Οι σχετικά φθηνές μεταφορές, όπως τα αεροπορικά εισιτήρια χαμηλού κόστους και οι χαμηλότερες τιμές αυτοκινήτων σημαίνουν ότι τα παιδιά ταξιδεύουν περισσότερο, βλέπουν και βιώνουν πιο πολλά από τα παιδιά της δεκαετίας του 1930. Όπως σημειώνεται στις αναμνήσεις παιχνιδιού εκπαιδευτικών και μικρών παιδιών στο Κεφάλαιο 1, τα παιδιά σήμερα έχουν διαφορετικά είδη εμπειριών από αυτά που είχαν τα παιδιά μόλις πριν 10 χρόνια – πόσο μάλλον πριν από 80 χρόνια.

Οι αναπτυξιακές θεωρίες τείνουν να υποστηρίζουν μια πιο οριοθετημένη και στατική αντίληψη για την παιδική ηλικία και επομένως για τη δραστηριότητα του παιχνιδιού. Κατά συνέπεια, θεωρητικοί του παιχνιδιού, όπως ο Göncü και η Gaskins (2011), διαφωνούν με αυτές τις θεωρίες καθώς έχει αποδειχθεί ότι παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς παίζουν με τρόπο που διαφέρει κατά πολύ από τα στάδια παιχνιδιού τα οποία οι αναπτυξιακές θεωρίες υποστηρίζουν ότι ακολουθούν όλα τα παιδιά.



**Εικόνα 5.4:** Αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι: συνεργατικό παιχνίδι – εντοπίζουμε αρκετούς ρόλους που αλληλεπιδρούν στο παιχνίδι της «γαμήλιας τελετής»

Για σκ

Κοιτώντας  
Με βάση  
διώως στά  
παιχνιδιού  
ματικό πα  
φανιστού  
μοντέλα π

Μετα-σ

Σε αυτήν  
τούμε:

- ο πολιτισ
- ο κριτικέ

Ο Πίνακας  
πολύ δια  
οι οποίες  
μετα-ανα  
διού οικο  
παιδιά κ

Πίνακας 5.5

ΘΕΩΡ

Bredlik  
2011)

Flear

## Για σκέψη

Κοιτώντας τον Πίνακα 5.4, τι παρατηρείτε σχετικά με όλα αυτά τα μοντέλα παιχνιδιού; Με βάση την αναπτυξιακή θεωρία, όλα τα παραπάνω μοντέλα παρουσιάζουν το παιχνίδι ως στάδια ανάπτυξης. Εξελίσσονται από πρώιμες μορφές λειτουργικού παιχνιδιού ή παιχνιδιού με αντικείμενα, σε κάποιες μορφές φανταστικό παιχνίδι ή κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι. Η ηλικία είναι κομβικής σημασίας για να προσδιοριστεί το πότε θα εμφανιστούν συγκεκριμένα στάδια παιχνιδιού. Ας στραφούμε τώρα σε μετα-αναπτυξιακά μοντέλα παιχνιδιού, που δεν ακολουθούν προκαθορισμένα στάδια.

## Μετα-αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι

Σε αυτήν την ενότητα σχετικά με τις μετα-αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι μελετούμε:

- ο πολιτισμικά-ιστορικά μοντέλα παιχνιδιού,
- ο κριτικές και φεμινιστικές μετα-στρουκτουραλιστικές οπτικές του παιχνιδιού.

Ο Πίνακας 5.5 συνοψίζει τις μετα-αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι. Αυτές είναι πολύ διαφορετικές από τις αναπτυξιακές θεωρήσεις για την ανάπτυξη των παιδιών, οι οποίες υποστηρίζουν μοντέλα παιχνιδιού που βασίζονται σε στάδια. Αντ' αυτού, οι μετα-αναπτυξιακές θεωρίες τείνουν να υποστηρίζουν ότι η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού οικοδομείται σε σχέση με τους συγκεκριμένους τύπους δράσεων που βιώνουν τα παιδιά και όχι σε σχέση με την ηλικία τους.

Πίνακας 5.5: Μετα-αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΣ	ΘΕΩΡΙΑ
Bredikyte (2010, 2011)	<b>Το παιχνίδι ως μορφή παρέμβασης που ενέχει τη μέθοδο του διαλογικού δράματος με κούκλες-μαριονέτες:</b> Περιλαμβάνει αφηγήσεις ιστοριών (π.χ. παραμύθια, φτιαχτές ιστορίες), δραματοποίηση ή αναπαράσταση της ιστορίας με μαριονέτες, διάλογο ενηλίκων-παιδιών έτσι ώστε να υποστηριχθεί το παιδί για να παίξει αυτοδύναμα τον ρόλο του μέσα στην ιστορία.
Fleer (2010)	<b>Εννοιολογικό παιχνίδι:</b> Ενέχει τη δημιουργία ατομικής και συλλογικής φανταστικής κατάστασης, μεταεπικοινωνιακή γλώσσα, απόδοση νέου νοήματος σε ένα αντικείμενο, ταυτόχρονη παρουσία εντός και εκτός φανταστικών

Πίνακας 5.5: Μετα-αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι (συνέχεια)

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΣ	ΘΕΩΡΙΑ
	καταστάσεων, συνειδητοποίηση των συναισθημάτων, θεωρητική σκέψη, δυνατότητα προσέγγισης του απτού.
Göncü & Gaskins (2011) Βλ. επίσης Κεφάλαιο 1	<b>Το παιχνίδι ως μορφή πολιτισμικής έκφρασης:</b> Τα παιδιά εκδραματίζουν τον κοινωνικό και πολιτισμικό τους κόσμο μέσα από μία σειρά εκφράσεων που είναι χαρακτηριστικές των πολιτισμικών κοινωνιών στις οποίες ζουν.
Kravtsov & Kravtsova (2010)	<b>Ύπαρξη αλληλένδετων μορφών παιχνιδιού:</b> Εδώ περιλαμβάνεται το παιχνίδι του σκηνοθέτη (δημιουργία κι έλεγχος της πλοκής), παιχνίδι εικόνας (image play) (ταύτιση με την 'εικόνα' ενός ρόλου και απόσπαση του εαυτού από τον ρόλο), παιχνίδι ρόλων με πλοκή (φανταστική πλοκή με διαφορετικούς ρόλους σε συλλογικό παιχνίδι), οργανωμένο παιχνίδι με κανόνες (προθυμία τήρησης των κανόνων και συμμετοχής στο παιχνίδι), λογοτεχνικό παιχνίδι (διάφορες απόψεις, συνειδητή ενσυναίσθηση, ανάλυση προσωπικής κατάστασης από διαφορετική θέση), παιχνίδι της εικόνας του Εγώ (παιχνίδι ρόλων στο πλαίσιο συλλογικού παιχνιδιού, το παιδί λαμβάνει νέα θέση σε σχέση με το τι είναι στην πραγματικότητα, βιώνοντας ουσιαστικά αυτή τη νέα θέση).
Lindqvist (1995)	<b>Οι παιχιδόκοσμοι δημιουργούνται από παιδιά και ενήλικες, δραματοποιώντας πολυεπίπεδη λογοτεχνία - δημιουργούνται και εξερευνώνται διαφορετικές 'σκηνές' και οι περιπέτειες βιώνονται ξανά και διευρύνονται:</b> Οι ενήλικες εισάγουν νέους χαρακτήρες και τα παιδιά σχεδιάζουν ταξίδια και ξαναζούν πτυχές των ιστοριών. Οι ομάδες που αποτελούνται από διαφορετικές ηλικίες παρέχουν τους πλουσιότερους παιχιδόκοσμους. Οι παιχιδόκοσμοι διαρκούν συνήθως 12 μήνες και παραμένουν στη θέση τους ως δομές εντός του νηπιαγωγείου ή του σχολείου.
Schousboe (2012)	<b>Ύπαρξη αμοιβαία διαπερατών σφαιρών στο παιχνίδι:</b> Αυτές είναι η σφαίρα της φαντασίας (δημιουργία φανταστικής κατάστασης), η σφαίρα της σκηνοθεσίας (κατά

Πίνακας 5.5: Με

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΣ
Vygotsky (2004) Βλ. το Κεφάλαιο 2 για λεπτομέρειες και συγκεκριμένα παραδείγματα

## Πολιτισμική

- Δεν υπάρχει αμφισβήτηση ότι η πολιτισμική θεωρία είναι μια σειρά από παραδείγματα:
- ο τις σφαίρες
  - ο το εννοιολογικό
  - ο το διαλογικό παιχνίδι (Bredekamp)
  - ο το μοντέλο
  - ο τους παιχνιδιάρηδες

Πίνακας 5.5: Μετα-αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι (συνέχεια)

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΣ	ΘΕΩΡΙΑ
	<p>την οποία δραματοποιούν το φανταστικό παιχνίδι) και η σφαίρα της πραγματικότητας (το παιχνίδι παραμένει συνδεδεμένο με την πραγματικότητα – για παράδειγμα, τα παιδιά θα πέσουν ως πιλότοι αεροπλάνου πάνω σε μαλακά μαξιλάρια για να μη χτυπήσουν).</p>
<p>Vygotsky (2005) Βλ. το Κεφάλαιο 3 για λεπτομέρειες στη συγκεκριμένη θεωρία</p>	<p><b>Το παιδί δημιουργεί φανταστική κατάσταση:</b> Περιλαμβάνει τον διαχωρισμό του οπτικού και του αισθητηριακού πεδίου. Το παιδί χρησιμοποιεί αντικείμενα για να συμβολίσει μια ιδέα ή μια πράξη – αργότερα οι λέξεις χρησιμοποιούνται για τον ίδιο σκοπό. Είναι σε θέση να ενεργήσει με βάση την ιδέα του αντικειμένου χωρίς να χρειάζεται να χρησιμοποιήσει το ίδιο το αντικείμενο. Αποκτά συνείδηση εννοιών, πράξεων και συναισθημάτων στο παιχνίδι. Το παιδί ζει στο παρελθόν και στο μέλλον – ο χρόνος και ο χώρος εμφανίζονται χωρικά. Είναι διπλή η φύση του παιχνιδιού – το παιδί βιώνει τη συναισθηματική κατάσταση του παίκτη ενώ ταυτόχρονα νιώθει χαρά που συμμετέχει στο παιχνίδι. Απελευθερώνεται από αυτό που του είναι γνωστό και από τη συναισθηματική κατάσταση. Το παιχνίδι περνά από τη μη σχεδιασμένη συλλογική δράση μέσα σε φανταστικές καταστάσεις που δεν έχουν κανόνες στο παιχνίδι με κανόνες όπου η φανταστική κατάσταση είναι λιγότερο εμφανής.</p>

### Πολιτισμικά-ιστορικά μοντέλα παιχνιδιού

Δεν υπάρχει ένα μόνο πολιτισμικό-ιστορικό μοντέλο παιχνιδιού. Προκειμένου να αποκτήσουμε μια αίσθηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους χρησιμοποιήθηκε η πολιτισμική-ιστορική θεωρία για να θεωρητικοποιηθεί το παιχνίδι, εξετάζουμε μία σειρά από παιδαγωγικά μοντέλα παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε:

- τις σφαίρες παιχνιδιού (Schousboe 2012),
- το εννοιολογικό παιχνίδι (Fleer 2010, 2011),
- το διαλογικό δράμα με κούκλες-μαριονέτες – παιδαγωγική αφηγηματικού παιχνιδιού (Bredikyte 2010),
- το μοντέλο παιχνιδιού των Kravtsov και Kravtsova (2010),
- τους παιχνιδόκοσμους (Lindqvist 1995).

ενότητας) μαζί με τις πολιτισμικές εκφράσεις του παιχνιδιού των Göncü και Gaskins (2011) και τη θεωρία για το παιχνίδι του Vygotsky (2005). Τα μοντέλα που περιλαμβάνονται στον Πίνακα 5.5 παρέχουν τρόπους σχεδιασμού και ανάλυσης του παιχνιδιού. Αν και όλα αντλούν από την ίδια πολιτισμική-ιστορική θεωρία, διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο τίθενται σε εφαρμογή και τους στόχους που επιδιώκουν να επιτύχουν οι δράσεις του παιχνιδιού.

### Για σκέψη

Ποια χαρακτηριστικά των μοντέλων είναι ίδια και ποια είναι διαφορετικά; Εσείς συμφωνείτε με τις απόψεις αυτών των ερευνητών σχετικά με το παιχνίδι; Ποιο μοντέλο σας εκφράζει πιο πολύ; Προς ποιες παιδαγωγικές στρατηγικές τείνετε περισσότερο;

Αυτές οι μετα-αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι επιτρέπουν την παρατήρηση και την ανάλυση πολιτισμικών εκφράσεων του παιχνιδιού. Αντί να εστιάζουν στα κανονιστικά στάδιά του, οι μετα-αναπτυξιακές θεωρίες εξετάζουν την πολυπλοκότητά του ως μια δυναμική σχέση μεταξύ των παιδιών και του κοινωνικού και υλικού τους κόσμου. Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 1, οι Gaskins, Haight και Lancy (2007), οι Göncü και Gaskins (2011) και οι Göncü, Jain και Tuermer (2007) ισχυρίζονται ότι το παιχνίδι ως πολιτισμική έκφραση επιτρέπει την ανάδυση μίας πληθώρας αντιλήψεων γύρω απ' αυτό - η εν λόγω θεώρηση υπερβαίνει μια καθολική και στατική αντίληψή του παιχνιδιού (βλ. Roopnarine 2011, Rogoff, 2011).

Ας δούμε τώρα κάποιες άλλες σημαντικές μετα-αναπτυξιακές θεωρητικές απόψεις για το παιχνίδι - τις κριτικές και φεμινιστικές μετα-στρουκτουραλιστικές απόψεις.

### Κριτικές και φεμινιστικές μετα-στρουκτουραλιστικές απόψεις για το παιχνίδι

Η Brock (2010) δίνει το παράδειγμα της Αϊσα, μιας υποψήφιας εκπαιδευτικού προσχολικής ηλικίας η οποία στοχάζεται ένα κρίσιμο συμβάν που είχε παρατηρήσει. Το είχε καταγράψει προσεκτικά στο φάκελο αξιολόγησης της, οργανωμένο σε τρία μέρη: αυτοβιογραφικές σημειώσεις, κρίσιμα συμβάντα και αναστοχαστικό ημερολόγιο. Η παρατήρηση της στην οποία έδωσε τον τίτλο «Ρατσισμός στην τάξη» είναι η εξής:

#### Ρατσισμός στην τάξη

*Έπαιξα με ένα τετράχρονο αγόρι στην τάξη υποδοχής με μερικές φιγούρες-κουκλάκια και άλλα παιχνίδια. Οι φιγούρες αυτές ήταν από διάφορες φυλές του κόσμου και ανάμεσα τους υπήρχε και μία οικογένεια μαύρων. Αρχικά το παιδί έπαιζε με τις φιγούρες μόνο του και εγώ πήγα να παίξω μαζί του. Πήρα στο χέρι μου τη φιγούρα που απεικόνιζε τον παππού της μαύρης οικογένειας. Τότε το παιδί άρχισε να χτυπά αυτήν τη φιγούρα με μια άλλη και σχεδόν την έσπασε. Όταν το ρώτησα γιατί το έκανε αυτό μου είπε: «Δε μου αρέσουν. Η μαμά μου λέει ότι δε μιλούν αγγλικά». Εξήγησα στο παιδί ότι αυτό δεν ήταν*

αλήθεια, ότι οι άνθρωποι μιλούν διαφορετικές γλώσσες και ότι και οι μαύροι μπορεί να μιλούν αγγλικά. Τότε με κοίταξε επειδή είμαι μιγάδα (μαύρη Αφρικανή και λευκή Αγγλίδα) και φάνηκε να μπερδεύεται. Στη συνέχεια, κάποιος άλλος εκπαιδευτικός τον πήρε σε άλλη τάξη και δεν είχα την ευκαιρία να του πω κάτι άλλο (2010, σελ. 55-6).

Σύμφωνα με την Brock, αυτό το κρίσιμο περιστατικό έδωσε την αφορμή στην Αϊσα να σκεφτεί πώς μπορεί να προάγει την ανεκτικότητα και το σεβασμό για τη φυλετική ισότητα. Το πιο σημαντικό πράγμα που έμαθε από αυτήν την εμπειρία ήταν ότι τα παιδιά ακόμα κι από την ηλικία των 4 ετών μπορεί να έχουν διαμορφώσει σθεναρές αντιλήψεις που γίνονται ορατές στο παιχνίδι τους. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τα κατάλληλα εργαλεία ώστε να απαντούν σε τέτοια, κρίσιμα περιστατικά προκειμένου να προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Κριτικές και φεμινιστικές μετα-στρουκτουραλιστικές έννοιες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν και να αμφισβητήσουν ανισότητες όπως αυτές που παρατήρησε η Αϊσα.

Στο Κεφάλαιο 2 εξετάσαμε λεπτομερώς την κριτική και φεμινιστική μετα-στρουκτουραλιστική θεωρία. Η οπτική αυτή θέτει ερωτήματα για τη δραστηριότητα του παιχνιδιού. Όσοι εργάζονται στο πεδίο αυτό δεν προτείνουν ένα συγκεκριμένο μοντέλο παιχνιδιού. Αντ' αυτού οι συγκεκριμένες θεωρίες λειτουργούν ως εργαλεία κριτικού στοχασμού του παιχνιδιού κι επίτευξης κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσα από μία σειρά παιδαγωγικές πρακτικές που αναδύονται από το λόγο (discourse) περί έκφρασης της θηλυκότητας, αρρενωπότητας και σεξουαλικότητας.

### Για σκέψη

Πώς θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε τις κριτικές και μετα-στρουκτουραλιστικές απόψεις ως προκλήσεις μέσα στο παιχνίδι;

Ο Πίνακας 5.7 παρουσιάζει πρακτικά παραδείγματα ενός τρόπου με τον οποίο θα μπορούσατε να δουλέψετε στο εκπαιδευτικό σας πλαίσιο. Θα δούμε τώρα ορισμένες από τις εικόνες και τα παραδείγματα (Εικόνες 5.2, 5.3, 5.4 και 5.8) αυτού του κεφαλαίου και θα τα αναλύσουμε χρησιμοποιώντας μετα-στρουκτουραλιστικές απόψεις. Δείτε τα παραδείγματα ένα ένα και εξετάστε τις παιδαγωγικές στρατηγικές που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ή έχει χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός.

Πίνακας 5.7: Κριτικές και φεμινιστικές μετα-στρουκτουραλιστικές απόψεις – προκλήσεις στο παιχνίδι

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΚΟΝΑΣ	ΣΕΝΑΡΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ & ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ
Εικόνα 5.2	Μπάνιο στους δεινόσαυρους και δημιουργία μείγματος από νερό και χρώμα	Το σκάμμα γίνεται ένα ιδιαίτερο μέρος για τα παιδιά που δεν αισθάνονται άνετα σε βρώμικους υγρούς χώρους. Ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά συνδημιουργούν πινακίδες που ανακατευθύνουν τα άλλα παιδιά σε διαφορετικά μέρη του εξωτερικού χώρου. Χρησιμοποιούνται ειδικά εργαλεία και υλικά στο σκάμμα. Μπορούν να γίνουν «κρατήσεις» για συγκεκριμένες θέσεις στον χώρο με την έκδοση και την αγορά «ειδικών εισιτηρίων»..
Εικόνα 5.3	Εξάσκηση σημαντικών δεξιοτήτων ζωής π.χ. τα παιδιά μαθαίνουν να μαγειρεύουν	Η ιστορία διευρύνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε τα αγόρια παρακολουθούν μαθήματα μαγειρικής μέσα στο παιχνίδι - καταλήγει στο παιχνίδι του διάσπμου σεφ που φιλοξενείται στο νηπιαγωγείο.
Εικόνα 5.4	Συνεργατικοί ρόλοι – γαμήλια τελετή	Ανάγνωση ιστοριών και δραματοποίηση ιστοριών που γράφτηκαν ειδικά για να δημιουργήσουν ένα τέλος διαφορετικό από τη συνηθισμένη πλοκή του παραμυθιού που όλοι «ζουν καλά κι εμείς καλύτερα» μετά το γάμο. Τα παιδιά μπορούν να μεγαλώσουν και να ζήσουν ευτυχισμένα ακόμα κι αν δεν παντρευτούν.
Εικόνα 5.8	«Η Χρυσομαλλούσα και τα Τρία Αρκουδάκια»	Ανατρέπεται η συνήθης άποψη ότι η μεγαλύτερη σε μέγεθος αρκούδα είναι ο μπαμπάς αρκούδος, η μεσαίου μεγέθους αρκούδα είναι η μητέρα και η μικρότερη σε μέγεθος αρκούδα είναι το αρκουδάκι. Μπορούν να δημιουργηθούν νέα σενάρια, όπως π.χ. η μαμά αρκούδα να είναι η μεγαλύτερη σε μέγεθος αρκούδα ή να υπάρχουν δύο μπαμπάδες αρκούδοι και ένα αρκουδάκι ως οικογενειακή δομή ή να δίνεται έμφαση σε αρκούδες ουδέτερες ως προς το φύλο.

### Για σκέψη

Συμφωνείτε με τους παιδευτικούς, ταυνούσετε και Υπάρχουν νικ ενεργός – δη ντας κάποια π

### Χρησιμοπο σεων

Η επιλογή μια φασίσετε πώ στο παιχνίδι κάτι. Ξεκινά –παρά τη συ ακές θεωρίες σε πολιτισμικ λιστικές από στρουκτουρα προβληματιζ θεωρίες και 2012), το εν (Bredikyte 2 ντέλο των π θεωρίες αυ

### Για έρ

Καταγράψτε νότητα σας την επίσκεψ το παιχνίδι θεωρία για τον Πίνακα Μοιραστείτε Πλαίσιο πα Παρατήρη



### Για σκέψη

Συμφωνείτε με αυτήν τη θεωρητική προσέγγιση ως σημείο αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς; Πώς αυτές οι μετα-στρουκτουραλιστικές έννοιες σας βοηθούν να κατανοήσετε καλύτερα όλα τα παιδιά που κατασκευάζουν νόημα μέσα από το παιχνίδι; Υπάρχουν νικητές και ηττημένοι στο παιχνίδι τους; Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ενεργός – δηλαδή οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στο παιχνίδι των παιδιών προκαλώντας κάποια παιδιά και αμφισβητώντας ορισμένες απόψεις. Ποια είναι η γνώμη σας;

### Χρησιμοποιώντας τα μοντέλα παιχνιδιού για την ανάλυση παρατηρήσεων

Η επιλογή μιας φιλοσοφίας που σας εκφράζει είναι θεμελιώδους σημασίας για να αποφασίσετε πώς θα εργαστείτε με τα παιδιά και το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσετε στο παιχνίδι τους. Καθένα από τα μοντέλα παιχνιδιού που παρουσιάστηκε προσφέρει κάτι. Ξεκινήσαμε με τις κλασικές και τις μεγάλες θεωρίες σημειώνοντας την ιστορική –παρά τη σύγχρονη– αξία τους. Επίσης, εξετάσαμε αναπτυξιακές και μετα-αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι. Ειδικότερα, αναλύσαμε τις μετα-αναπτυξιακές θεωρίες σε πολιτισμικά-ιστορικά μοντέλα και σε κριτικές και φεμινιστικές μετα-στρουκτουραλιστικές απόψεις για το παιχνίδι. Διαπιστώσαμε ότι οι κριτικές και φεμινιστικές μετα-στρουκτουραλιστικές θεωρίες δεν διαθέτουν μοντέλα παιχνιδιού, αλλά κυρίως μας προβληματίζουν σχετικά με το παιχνίδι. Τέλος, συζητήσαμε τις πολιτιστικές-ιστορικές θεωρίες και εξετάσαμε πέντε μοντέλα παιχνιδιού: τις σφαίρες παιχνιδιού (Schousboe 2012), το εννοιολογικό παιχνίδι (Fleer, 2010, 2011), το διαλογικό δράμα με μαριονέτες (Bredikyte 2010), το μοντέλο παιχνιδιού των Kravtsov και Kravtsova (2010) και το μοντέλο των παιχνιδόκοσμων (Lindqvist 1995). Σας καλούμε, λοιπόν, να στοχαστείτε τις θεωρίες αυτές και τα μοντέλα διεξάγοντας μια ερευνητική εργασία.

### Για έρευνα 5.2

Καταγράψτε μια παρατήρηση παιχνιδιού που πραγματοποιήσατε πρόσφατα στην κοινότητα σας ή όταν βρισκόσασταν σε κάποιο κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης ή κατά την επίσκεψή σας σε οικογενειακούς φίλους. Χρησιμοποιήστε δύο από τις θεωρίες για το παιχνίδι για να προβείτε στην ανάλυση της παρατήρησης που κάνατε. Επιλέξτε μία θεωρία για το παιχνίδι από τον Πίνακα 5.4. και μία από τον Πίνακα 5.5. Χρησιμοποιήστε τον Πίνακα 5.8 για να σας βοηθήσει να πλαισιώσετε την ανάλυσή σας. Τι παρατηρείτε; Μοιραστείτε τα αποτελέσματά σας με τους άλλους.

Πλαίσιο παρατήρησης παιχνιδιού: .....

Παρατήρηση παιχνιδιού: .....

Πίνακας 5.8: Αναλύοντας τα μοντέλα παιχνιδιού

ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΟΝΤΕΛΟΥ	ΑΝΑΛΥΣΗ	ΤΙ ΠΑΡΑΤΗΡΕΙΤΕ;
Μοντέλο 1		
Μοντέλο 2		

## Συμπέρασμα

Σε αυτό το κεφάλαιο μελετήσαμε τις κλασικές και μεγάλες θεωρίες για το παιχνίδι με σκοπό να αποκτήσουμε βαθύτερη γνώση για την κληρονομιά των θεωριών που επηρεάζουν το έργο των σύγχρονων παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Επίσης, εξετάσαμε τις αναπτυξιακές θεωρίες που άσκησαν τόσο μεγάλη επιρροή στο έργο μας στο άμεσο παρελθόν μας. Μελετήσαμε σε βάθος τις μετα-αναπτυξιακές θεωρίες που έχουμε σήμερα στη διάθεσή μας για να εμπλουτίσουμε το έργο μας. Στο επόμενο κεφάλαιο θα εξετάσουμε το παιχνίδι σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα τη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης.

## Ευχαριστίες

Το παράδειγμα που αναφέρεται στο κυνήγι της αρκούδας προέρχεται από πρόγραμμα που χρηματοδοτήθηκε από το Αυστραλιανό Συμβούλιο Έρευνας (Australian Research Council Discovery Grant). Η Avis Ridgway ήταν βοηθός ερευνήτρια στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Επίσης, ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνουμε στη Marie Hammer για τις συμβουλές της σχετικά με την παιγνιοθεραπεία.

## Γλωσσάρι

**Αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι** (Developmental theories of play): Θεωρίες για το παιχνίδι που στηρίζονται στις θεωρίες ανάπτυξης του παιδιού οι οποίες χρησιμοποιούν την ωρίμαση ως παράγοντα εξέλιξης του παιχνιδιού. Οι θεωρίες αυτές συνήθως αναγνωρίζουν συγκεκριμένα στάδια παιχνιδιού από τα οποία περνάνε τα παιδιά.

Ζώνη Επι

ευρέως δ  
πολιτισμικ  
τη θεωρία  
(δηλ., κοιν  
δος, νεοσ  
νοήσουμε  
για τη δια  
δευτικού  
νόημα της  
Επικείμεν  
πτυξη μέ  
σε σχέση  
ηλικιακή

Ζώνη Πρ

πέυει το  
ηλικιακή

Κλασικέ

δι που ή  
πλέον αλ

Μετα-αν

Θεωρίες  
παιχνίδι  
μέσα.

Σύγχρο

παιχνίδι  
αιώνα. Τ  
σε αυτή

Βιβλιο

Aidarov

Bateson  
devel

Brediky  
Cultu

Brediky  
thesi

**Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ)** (Zone of proximal development): Παρά την ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση, η ΖΕΑ δεν ήταν η κύρια ή η κεντρική έννοια της πολιτισμικής-ιστορικής θεωρίας του Vygotsky. Θα πρέπει να μελετάται σε σχέση με τη θεωρία του για την ανάπτυξη του παιδιού η οποία εμπεριέχει ένα σύστημα εννοιών (δηλ., κοινωνική κατάσταση ανάπτυξης, μίμηση, κύρια δραστηριότητα, ηλικιακή περίοδος, νεοσχηματισμοί). Εδώ, η άποψη του Chaiklin (2003) για τη ΖΕΑ βοηθάει να κατανοήσουμε την πολύπλοκη αυτή έννοια, η οποία θα έπρεπε να προβάλλεται πρωτίστως για τη διαγνωστική της αξία αντί να χρησιμοποιείται αποκλειστικά και μόνο για εκπαιδευτικούς σκοπούς. «Η Ζώνη περιγράφει μια δομική σχέση ... Το περιεχόμενο και το νόημα της ζώνης αλλάζουν ανάλογα με την υπό εξέταση ηλικιακή περίοδο ... Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης δεν είναι απλώς ένας τρόπος για να αναφερόμαστε στην ανάπτυξη μέσω βοήθειας από κάποιον ικανότερο τρίτο. Η βοήθεια αυτή έχει νόημα μόνο σε σχέση με τις λειτουργίες ωρίμασης που απαιτούνται για τη μετάβαση στην επόμενη ηλικιακή περίοδο.» (2003, σελ. 57)

**Ζώνη Πραγματικής Ανάπτυξης (ΖΠΑ)** (Zone of actual development): Αντιπροσωπεύει το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης ηλικιακής περιόδου.

**Κλασικές θεωρίες για το παιχνίδι** (Classical theories of play): Θεωρίες για το παιχνίδι που ήταν δημοφιλείς κατά τον 19ο αιώνα. Οι θεωρίες αυτές δε χρησιμοποιούνται πλέον αλλά διαστάσεις τους μπορούν να βρεθούν στις σύγχρονες θεωρίες.

**Μετα-αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι** (Post-developmental theories of play): Θεωρίες για το παιχνίδι που δε χρησιμοποιούν την ωρίμαση ως ένδειξη προόδου στο παιχνίδι. Η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού εξηγείται με κοινωνικά και/ή ψυχολογικά μέσα.

**Σύγχρονες θεωρίες για το παιχνίδι** (Contemporary theories of play): Θεωρίες για το παιχνίδι που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα και στις αρχές του 21ου αιώνα. Τόσο οι αναπτυξιακές όσο και οι μετα-αναπτυξιακές θεωρίες περιλαμβάνονται σε αυτήν την κατηγορία.

## Βιβλιογραφία

- Aidarova, L 1982, *Child development and education*, Moscow: Progress Publishers.
- Bateson, P 2011, 'Theories of play', in AD Pellegrini (ed.), *The Oxford handbook of the development of play*, Oxford: Oxford University Press, pp. 41–7.
- Bredikyte, M 2010, 'Psychological tools and the development of play', *Journal of Cultural- Historical Psychology*, vol. 4, pp. 11–16.
- Bredikyte, M 2011, 'The zones of proximal development in children's play', PhD thesis, Faculty of Education, University of Oulu, Finland.

## Παιχνίδι σε παιδική χαρά στη Σιγκαπούρη

Είναι η ώρα του κολατσιού και όλοι οι μαθητές του δημοτικού που έχουν ολοκληρώσει το γεύμα τους έχουν συγκεντρωθεί σε έναν υπαίθριο χώρο κάτω από το πολυώροφο κτίριο του σχολείου. Οι ενήλικες είναι απασχολημένοι με το μάζεμα των πιάτων, ενώ τα παιδιά επιλέγουν έναν συμμαθητή τους να σταθεί μπροστά από τους υπόλοιπους σε μεγάλη απόσταση και ξεκινούν το παιχνίδι. Το παιδί που έχει επιλεγεί φωνάζει ένα νούμερο από μακριά και τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν τόσα βήματα προς το μέρος του, μετρώντας δυνατά όλα μαζί ταυτόχρονα καθώς βηματίζουν. Το παιδί παρακολουθεί και φωνάζει άλλο νούμερο. Οι υπόλοιποι επαναλαμβάνουν τη διαδικασία μέχρι να το πλησιάσουν και αυτό με τη σειρά του προσπαθεί να τα πιάσει. Κάθε φορά που το παιδί προσπαθεί να πιάσει κάποιον άλλον, οι υπόλοιποι φωνάζουν δυνατά κι επιστρέφουν στην αρχική τους θέση. Όταν κάποιος παιδί δεν έχει καταλάβει καλά πώς παίζεται το παιχνίδι –δηλαδή δεν τηρεί τους κανόνες– οι άλλοι διορθώνουν αμέσως τις κινήσεις του και υπενθυμίζουν τους κανόνες έτσι ώστε το παιχνίδι να συνεχίζεται χωρίς διακοπές.

Τόσο ο Τζόζεφ ως παιδί στην Γκάνα όσο και τα παιδιά στη Σιγκαπούρη, συμμετέχουν σε παιχνίδια που περνάνε από παιδί σε παιδί. Τα μεγαλύτερα παιδιά παίζουν με τα μικρότερα μαθαίνοντάς τους παραδοσιακά παιχνίδια της γειτονιάς ή της παιδικής χαράς. Όμως πώς το πετυχαίνουν αυτό; Πώς τα παιδιά ξεκινούν, διατηρούν και αναπτύσσουν το παιχνίδι τους; Σε αυτό το κεφάλαιο θα δούμε πώς παίζουν τα παιδιά στην παιδική χαρά, στην κοινότητα και σε περιβάλλοντα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους). Αξιοποιούμε την πολιτισμική-ιστορική θεωρία για να εξηγήσουμε πώς τα παιδιά παίζουν συλλογικά, πώς δημιουργούν συλλογικά φανταστικές καταστάσεις και πώς χρησιμοποιούν μια ιδιαίτερη μορφή μετα-επικοινωνιακής γλώσσας για να πετύχουν τα παραπάνω. Το κεφάλαιο ξεκινά με μια εκτεταμένη συζήτηση πάνω στην πολιτισμική-ιστορική θεωρία για το παιχνίδι η οποία συνοδεύεται από λεπτομέρειες για τις πρακτικές του παιχνιδιού στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο. Το παρόν κεφάλαιο έχει σχεδιαστεί για να σας βοηθήσει:

- να γνωρίσετε την πολιτισμική-ιστορική προσέγγιση του παιχνιδιού μέσα από την ανάλυση πρακτικών που ακολουθούνται στο παιχνίδι σε εκπαιδευτικούς χώρους, σε τάξεις και στην κοινότητα,
- να αποκτήσετε μια σαφή εικόνα για το πώς τα παιδιά ξεκινούν, διατηρούν, διδάσκουν και σχεδιάζουν το παιχνίδι μέσα από τη μετα-επικοινωνιακή γλώσσα.

## Η πολιτισμική-ιστορική κατανόηση του παιχνιδιού

Υπάρχουν τέσσερις κομβικές έννοιες που αποτελούν τη βάση της πολιτισμικής-ιστορικής θεώρησης του παιχνιδιού:

- Στο παιχνίδι τα παιδιά δημιουργούν μια φανταστική κατάσταση.
- Στο παιχνίδι τα παιδιά αλλάζουν το νόημα αντικειμένων και πράξεων.
- Τα παιδιά στο παιχνίδι κινούνται συνεχώς εντός και εκτός φανταστικών καταστάσεων – από τον πραγματικό κόσμο στον κόσμο της προσποίησης και το αντίστροφο.

• Στο παιχνίδι

θα διερευνηθεί  
σφαιρες πρακτικ

## Χρησιμοπο

Όπως κάναμε  
βοηθήσουμε ν  
την οπτική και  
ρικής θεωρίας  
ωρητικές έννοι  
εργαλείων για  
ως υπεύθυνου  
κή χαρά ή σε ο

## 1η πολιτισμ

φανταστική κ  
Η δημιουργία  
διών στέκοντα  
ότι βρίσκοντα  
είδαμε στο Κε  
Επίσης, βλέπα  
και νοσοκόμη



- Στο παιχνίδι εμφανίζεται τόσο η συλλογική όσο και η ατομική φαντασία. Θα διερευνήσουμε καθένα απ' αυτά μέσα από παραδείγματα που έχουμε από πρόσφατες πρακτικές σε κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης.

### Χρησιμοποιώντας τη θεωρία

Όπως κάναμε στο Κεφάλαιο 2, έτσι και σε αυτό, χρησιμοποιούμε τη θεωρία για να σας βοηθήσουμε να αποκτήσετε μια σαφή εικόνα σχετικά με το πώς η θεωρία καθοδηγεί την οπτική και τις πράξεις σας ως παιδαγωγούς. Με τη βοήθεια της πολιτισμικής-ιστορικής θεωρίας σε αυτό το κεφάλαιο θα μάθετε πώς εφαρμόζονται στην πράξη οι θεωρητικές έννοιες που αναφέρονται παραπάνω. Θα αποκτήσετε ένα επιπλέον σύνολο εργαλείων για την «εργαλειοθήκη» σας – εργαλεία στα οποία μπορείτε να βασιστείτε ως υπεύθυνοι του μαθησιακού προγράμματος στο νηπιαγωγείο, στην τάξη, στην παιδική χαρά ή σε άτυπες δομές φροντίδας παιδιών προσχολικής ηλικίας.

**1η πολιτισμική-ιστορική έννοια:** Στο παιχνίδι τα παιδιά δημιουργούν μια φανταστική κατάσταση

Η δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης προκύπτει όταν ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών στέκονται πάνω σε ένα πεσμένο δέντρο ή σε ένα κούτσουρο και ανακοινώνουν ότι βρίσκονται σε ένα καράβι και παλεύουν με τη φουρτουνιασμένη θάλασσα – όπως είδαμε στο Κεφάλαιο 1 όταν η Έλλα μας διηγήθηκε τις αναμνήσεις της από το παιχνίδι. Επίσης, βλέπουμε αυτήν τη φανταστική κατάσταση όταν τα παιδιά παίζουν «γιατρούς και νοσοκόμες» ή προσποιούνται ότι είναι η μητέρα ή ο αδερφός. Ο Elkonin (2005)



Εικόνα 4.1: Το παιχνίδι ως έκδηλη φανταστική κατάσταση

υποστηρίζει ότι αυτό το είδος παιχνιδιού ρόλων βοηθάει τα παιδιά να μάθουν πώς λειτουργεί ο κόσμος και τους ρόλους που παίρνουν οι άνθρωποι στην κοινωνία. Διατείνεται ότι στο παιχνίδι ρόλων βλέπουμε μια μετακίνηση προς την πραγματικότητα, καθώς τα παιδιά εξερευνούν τους κανόνες της κοινωνίας που διέπουν τους ρόλους και τις δραστηριότητες των ανθρώπων. Ωστόσο, καθώς τα παιδιά «δοκιμάζουν» αυτούς τους κανόνες μέσα στο πλαίσιο της φανταστικής κατάστασης που δημιουργούν με τους συμπαίκτες τους και όσο πιο πολύπλοκη γίνεται η προσποίηση τους, τόσο τα βλέπουμε να απομακρύνονται από την πραγματικότητα. Αυτό που παρατηρούμε, λοιπόν, είναι ότι τα παιδιά συνεχώς πλησιάζουν αλλά και απομακρύνονται από την πραγματικότητα.



**Εικόνα 4.2:** Τα παιχνίδια με κανόνες ως συγκαλυμμένη φανταστική κατάσταση

Η φαντασία έχει διπλό ρόλο στο παιχνίδι. Ο Vygotsky εξηγεί ότι η φαντασία «είναι απαραίτητο, αναπόσπαστο κομμάτι της ρεαλιστικής σκέψης» (1987, σελ. 349). Εννοιολογεί αυτήν την ιδέα ως κλάσμα. Στο πρώτο μέρος της Εικόνας 4.4 (βλ. σελ. 126) παρουσιάζεται το κλάσμα «ρόλος/φανταστική κατάσταση». Ο ρόλος έχει αρχικά τη μεγαλύτερη σημασία επειδή στο παιχνίδι το παιδί στρέφει το βλέμμα του προς τον πραγματικό

κόσμο για να  
μπέρα» ή «  
τις προσδοκ  
επικεντρών  
ρατηρήσει –  
προσοχή του  
κατάσταση.

#### Παράδειγμα φανταστικής κατάστασης

Παιδιά  
παράστα  
το ράφ  
με μια  
να τοπ  
είναι η  
ρεί και  
και λε  
εαυτό  
κιθάρα  
παίξε  
την εκ  
ίδιος κ  
λένε τ  
Προσχ

Σε αυτό το  
παράσταση  
οργάνων. Ο  
ρίτερα. Τόσ  
συσχετίζον  
ση, αυτό πα  
Η ανάπτ  
σηματος και

κόσμο για να αναζητήσει τους κανόνες που σχετίζονται με αυτόν, όπως «το να είσαι μπτέρα» ή «το να είσαι πυροσβέστης». Αρχικά το παιδί εξερευνά τους κανόνες και τις προσδοκίες που σχετίζονται με τον συγκεκριμένο ρόλο στην κοινωνία. Τα παιδιά επικεντρώνονται στο να υποδυθούν τον πυροσβέστη ακριβώς όπως τον έχουν παρατηρήσει –ή έστω με παρόμοιο τρόπο– στην πραγματική ζωή ή στην τηλεόραση. Η προσοχή τους εστιάζεται στον ρόλο, παρόλο που έχουν δημιουργήσει μια φανταστική κατάσταση.

## Ρόλος

(Φανταστική κατάσταση)

Εικόνα 4.3: Μίμηση ρόλου μέσα σε μια φανταστική κατάσταση

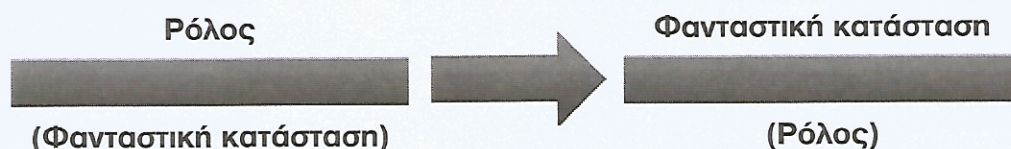
**Παράδειγμα παιχνιδιού 1: από τη «μίμηση ενός ρόλου στο πλαίσιο μιας φανταστικής κατάστασης» στη «χρήση ρόλων για τη διερεύνηση της φανταστικής κατάστασης»**

Παιδιά ηλικίας 3-5 ετών πήγαν εκδρομή για να παρακολουθήσουν μια μουσική παράσταση. Επιστρέφοντας ο Τάισον αρχίζει να τραβάει όλα τα τούβλα από το ράφι. Όταν τον ρώτησαν ποιο ήταν το σχέδιο του, απάντησε: «Θα φτιάξουμε μια μουσική σκηνή». Αρχίζει να δίνει οδηγίες στα άλλα παιδιά για το πώς να τοποθετήσουν τα τούβλα καθώς και για το πόσο ψηλή ή πλατιά πρέπει να είναι η σκηνή. Καθώς ολοκληρώνεται η σκηνή ο Τάισον σταματά, την παρατηρεί και λέει: «Αυτό είναι! Έτσι έμοιαζε!». Στη συνέχεια παίρνει δύο πιο μακριά και λεπτά «τούβλα» και δίνει το ένα στον Ζακ κρατώντας το άλλο για τον εαυτό του. Στέκεται στη σκηνή και αρχίζει να παίζει με το τούβλο σαν να είναι κιθάρα και να λικνίζεται με ρυθμό δεξιά κι αριστερά. Λέει στον Ζακ: «Έλα, παίξε κι εσύ κιθάρα!». Έπειτα φωνάζει στα άλλα παιδιά: «Ελάτε και ακούστε την εκδρομή μας!» Καλεί τα παιδιά να καθίσουν μπροστά από τη σκηνή, ενώ ο ίδιος και ο Ζακ αρχίζουν να παίζουν τις «κιθάρες» τους, να λικνίζονται και να λένε τραγούδια που είχαν ακούσει εκείνο το πρωί. (Πτυχιούχος Εκπαιδευτικός Προσχολικής Ηλικίας, με δεκαετή εμπειρία)

Σε αυτό το παράδειγμα βλέπουμε ότι ο Τάισον θέλει να αναπαραστήσει τη μουσική παράσταση. Τα τούβλα βοηθούν στην αναδημιουργία της σκηνής και των μουσικών οργάνων. Οι πράξεις των παιδιών αναπαράγουν αυτό που είχαν παρακολουθήσει νωρίτερα. Τόσο ο Τάισον όσο και ο Ζακ μαθαίνουν τους ρόλους και τους κανόνες που συσχετίζονται με μια μουσική παράσταση. Ενώ πρόκειται για μια φανταστική κατάσταση, αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία γι' αυτούς είναι οι ρόλοι.

Η ανάπτυξη του παιχνιδιού μπορεί να εκφραστεί μέσα από την αντιστροφή του κλάσματος και τη μετατροπή του σε «φανταστική κατάσταση/ρόλος» όπως βλέπουμε στην

Εικόνα 4.4. Εδώ το επίκεντρο μετατοπίζεται από τη μίμηση ενός ρόλου που υπάρχει στην καθημερινή ζωή (πραγματικότητα) σε ένα παιχνίδι ρόλων που εξελίσσει τη φανταστική κατάσταση. Τα παιδιά υπερβαίνουν την απλή μίμηση ενός ρόλου για να κατανοήσουν πώς λειτουργεί η κοινωνία. Όταν αυτοί οι κοινωνικοί ρόλοι γίνουν κατανοητοί, τα παιδιά τους χρησιμοποιούν για να διευρύνουν το παιχνίδι τους και να αναπτύξουν τη φανταστική κατάσταση. Εστιάζουν περισσότερο στη φανταστική κατάσταση παρά στους ρόλους που συναντάμε στην κοινωνία. Αυτό θα το βλέπαμε στο παιχνίδι του Τάισον και του Ζακ εάν τα παιδιά διέυρυναν το παιχνίδι τους έτσι ώστε να συμπεριλάβουν όχι μόνο άλλα είδη μουσικής παράστασης (ροκ συγκρότημα, κλασική μουσική) ή τη διαδικασία έκδοσης εισιτηρίων, αλλά μια ολόκληρη μουσική σκηνή μέσα από μία σειρά ιστοριών που θα διαδραματιζόνταν – όπως, για παράδειγμα, το σενάριο να χαθεί ή να σπάσει ένα μουσικό όργανο την ώρα της συναυλίας διακόπτοντας τη ροή της παράστασης.



Εικόνα 4.4: Από τη «μίμηση ρόλων στο πλαίσιο μιας φανταστικής κατάστασης» στη «χρήση ρόλων για τη διεύρυνση της φανταστικής κατάστασης»

Σε έρευνα των Bodrona και Leong (1998) για την ανάπτυξη του παιχνιδιού, τα παιδιά εκτίθενται εσκεμμένα σε διαφορετικά επαγγέλματα της κοινότητας προκειμένου να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτεί το παιχνίδι ρόλων. Όχι μόνο επισκέπτονται πραγματικά πλαίσια, όπως μια μουσική παράσταση ή ένα νοσοκομείο, αλλά η προσοχή τους επικεντρώνεται σε μία πληθώρα ρόλων που εκτυλίσσονται σε αυτά – όπως εκείνοι του υπεύθυνου υποδοχής, του οδηγού ασθενοφόρου, του καθαριστή και του τεχνικού ακτινολογικού εργαστηρίου – αντί για τους πιο προφανείς ρόλους του γιατρού, της νοσοκόμας και του ασθενή. Η Bodrona (2008) υποστηρίζει ότι αυτή η ενεργή υποστήριξη είναι απαραίτητη για να εξελιχθεί η ανάπτυξη του παιχνιδιού.

Στο έργο του Vygotsky για το παιχνίδι (1966) έχουμε τη δυνατότητα να δούμε πώς προκύπτουν ανώτερες μορφές σκέψης όσο αυξάνεται η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού. Ο Vygotsky δίνει ένα παράδειγμα στο οποίο δύο αδελφές προσποιούνται ότι είναι αδελφές και στο παιχνίδι ρόλων που παίζουν. Παριστάνοντας τις αδελφές τα κορίτσια ακολουθούν τους κανόνες που διέπουν την αδελφική σχέση – πώς μπορεί κάποια να είναι η αδελφή στο παιχνίδι και τι μπορεί να κάνουν δυο αδελφές σε αυτήν τη φανταστική κατάσταση. Αρχικές μορφές του παιχνιδιού μπορεί να εστιάσουν στον ρόλο της αδελφής, ενώ στη συνέχεια επικεντρώνονται περισσότερο στις φανταστικές περιπέτειες που μπορεί να ζήσουν μαζί οι δυο αδελφές. Καθώς αυξάνεται η πολυπλο-

κόπτητα του παιχνιδιού μετατοπίζονται τις περιπέτειες στο παιχνίδι τους και να εστιάζουν περισσότερο στην ιστορία. Το γεγονός ότι η φανταστική κατάσταση ορίζεται από τον ρόλο (Εικόνα 4.5). Η φανταστική κατάσταση πώς παίζεται το παιχνίδι αρχίζουν να παίζουν – δηλαδή καθορίζοντας πώς παίζεται η φανταστική κατάσταση στις πιθανές περιπτώσεις τακτικά το παιχνίδι περισσότερο εστιάζει παρά στο ίδιο

Φανταστική κατάσταση

(Κ)

Εικόνα 4.5: Από

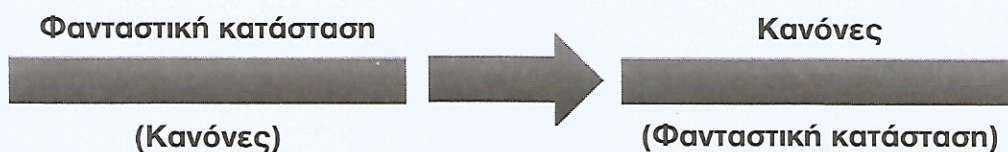
Παράδειγμα με «κανόνες με

Πέντε ε...  
κή χαρά...  
λε, μήπω...  
σας;» "Τ...  
10 μέτρο...  
πέντε β...  
νη φωνή...  
Τα παιδι...  
με το π...  
10 λεπτά...  
ξαναρχί...  
συνεχίζε...  
λείου κα...  
σχολείο,



κόπτητα του παιχνιδιού οι συμπαίκτριες περνούν περισσότερο χρόνο στο να φαντάζονται τις περιπέτειες και τους κανόνες που σχετίζονται με το τι θα μπορούσε να γίνει στο παιχνίδι τους παρά να υποδύονται τις δυο αδελφές. Με άλλα λόγια τα παιδιά αρχίζουν να εστιάζουν στη δημιουργία **παιχνιδιών με κανόνες**.

Το γεγονός ότι τα παιδιά επικεντρώνονται στη φανταστική κατάσταση αναπαριστάται από τον Vygotsky (1966) ως το κλάσμα «φανταστική κατάσταση/κανόνες» (βλ. Εικόνα 4.5). Η φανταστική κατάσταση έρχεται σε πρώτο πλάνο και οι κανόνες για το πώς παίζεται το παιχνίδι είναι αρχικά λιγότερο σημαντικοί. Ωστόσο, αργότερα τα παιδιά αρχίζουν να περνούν περισσότερο χρόνο συζητώντας τους κανόνες του παιχνιδιού –δηλαδή καθιστώντας τους κανόνες σαφείς σε όλους τους παίκτες– παρά συμμετέχοντας πραγματικά στο παιχνίδι. Το κλάσμα αντιστρέφεται και γίνεται «κανόνες/φανταστική κατάσταση» όπως φαίνεται στην Εικόνα 4.5. Για παράδειγμα, εστιάζοντας στις πιθανές περιπέτειες μεταξύ των συμπαίκτων, η μία αδελφή μπορεί να σταματάει τακτικά το παιχνίδι και να διορθώνει την συμπαίκτριά της, με αποτέλεσμα να ξοδεύουν περισσότερο χρόνο εκτός παιχνιδιού, δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στους κανόνες παρά στο ίδιο το παιχνίδι υποδιδόμενες τη φανταστική κατάσταση.



**Εικόνα 4.5:** Από τη «φανταστική κατάσταση με κανόνες» σε «κανόνες με μια φανταστική κατάσταση»

**Παράδειγμα παιχνιδιού 2: από τη «φανταστική κατάσταση με κανόνες» σε «κανόνες με μια φανταστική κατάσταση»**

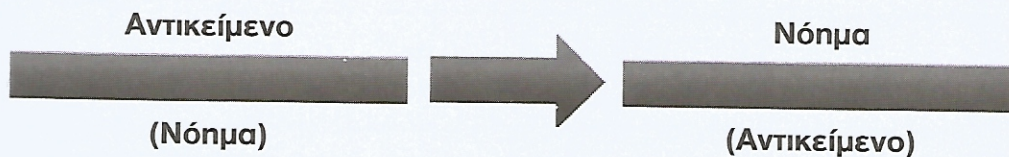
*Πέντε εξάχρονα παιδιά είναι συγκεντρωμένα γύρω από το σκάμμα στην παιδική χαρά. Τα παιδιά τραγουδούν δυνατά: «Σας παρακαλούμε κύριε Κροκόδειλε, μήπως μπορούμε να διασχίσουμε το νερό για να δούμε την έξυπνη κόρη σας;» "Το παιδί που υποδύεται τον κύριο Κροκόδειλο, και το οποίο στέκεται 10 μέτρα μακριά από την ομάδα, ανταπαντά: «Όχι. Αλλά μπορείτε να κάνετε πέντε βήματα». Ένα από τα παιδιά της ομάδας φωνάζει δυνατά με ενοχλημένη φωνή: «Δεν είναι έτσι το σωστό. Ο κανόνας λέει ότι πρέπει να πεις ΝΑΙ!». Τα παιδιά ξεκινούν μια εκτεταμένη συζήτηση σχετικά με τους κανόνες και με το ποια είναι η σωστή απάντηση στον κροκόδειλο. Η συζήτηση διαρκεί 10 λεπτά και μετά αρχίζουν πάλι το παιχνίδι. Μετά από δύο λεπτά, τα παιδιά ξαναρχίζουν τη συζήτηση για τους κανόνες του παιχνιδιού. Αυτή η εναλλαγή συνεχίζεται για τουλάχιστον 20 λεπτά μέχρι που χτυπά το κουδούνι του σχολείου και τα παιδιά επιστρέφουν στις τάξεις τους. (Παρατήρηση παιχνιδιού στο σχολείο, σημειώσεις πεδίου)*

Τα παιχνίδια με κανόνες εμπίπτουν επίσης σε αυτήν την κατηγορία. Αυτό το βλέπουμε στο Παράδειγμα Παιχνιδιού 4.2, όπως και στα δύο παραδείγματα παιχνιδιού στην αρχή αυτού του κεφαλαίου. Η προσοχή των παιδιών εστιάζεται στο να καταλάβουν καλά τους κανόνες. Σε αυτό το είδος παιχνιδιού, οι κανόνες κυριαρχούν και η φανταστική κατάσταση περνά σε δεύτερο πλάνο όπου μόλις διαφαίνεται. Τα παιδιά υποθέτουν ότι υπάρχει μια φανταστική κατάσταση, δεν ασχολούνται απαραίτητα με την ανάπτυξή της. Η προσοχή τους επικεντρώνεται στους κανόνες –και ειδικά στο να εξασφαλιστεί ότι όλοι τους κατανοούν και παίζουν με βάση αυτά που έχουν συμφωνηθεί. Διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά μετακινούνται από μία φανταστική κατάσταση στην οποία η εξερεύνηση των κανόνων δεν είναι τόσο προφανής, στα παιχνίδια με κανόνες που η φανταστική κατάσταση δεν είναι πάντοτε προφανής. Το παιχνίδι των παιδιών αναπτύσσεται μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε φανταστικές καταστάσεις, τα θέματα των οποίων αντλούνται από την καθημερινή ζωή. Με τον ίδιο τρόπο χρησιμοποιούνται οι ρόλοι στην κοινωνία και οι κανόνες του παιχνιδιού. Η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού οικοδομείται μέσα από το ίδιο το παιχνίδι.

## 2η πολιτισμική-ιστορική έννοια: Τα παιδιά στο παιχνίδι αλλάζουν το νόημα αντικειμένων και πράξεων

Όπως συζητήσαμε εν συντομία στο προηγούμενο κεφάλαιο κατά την ανάλυση των πρακτικών του παιχνιδιού στο οικογενειακό πλαίσιο, σε μια φανταστική κατάσταση το παιδί μπορεί να πάρει ένα αντικείμενο και να του δώσει καινούργιο νόημα. Είδαμε, για παράδειγμα, τι έγινε με το ποδόσφαιρο: εκεί που οι παίκτες κλοτσούσαν απλά την μπάλα, ξεκίνησαν ξαφνικά έναν ποδοσφαιρικό αγώνα. Επίσης, το βλέπουμε αυτό όταν ένα παιδί παίρνει ένα «τουβλάκι», το μετατρέπει σε μπιμπερό κι αρχίζει να ταΐζει ένα μωρό. Το παιδί πλέον δεν εστιάζει την προσοχή του στο αντικείμενο αλλά στο νόημα που του έχει δώσει. Σε ένα άλλο παράδειγμα η Έλλα έδωσε νέο νόημα στα πεσμένα δέντρα. Δεν ήταν πλέον δέντρα αλλά καράβια και έτσι τα παιδιά ανέλαβαν διαφορετικού τύπου δράσεις. Το τρέξιμο και τα άλματά τους από δέντρο σε δέντρο, έγιναν με τη φαντασία τους ναύτες ή πειρατές που πηδούν από καράβι σε καράβι.

Η σχέση ανάμεσα στο αντικείμενο και στο νόημά του, όπως φαίνεται στην Εικόνα 4.6, αποτελεί μία σημαντική διάσταση του πώς η φαντασία εκφράζεται και βιώνεται στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης που προάγουν τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι.



Εικόνα 4.6: Η σχέση ανάμεσα σε ένα αντικείμενο και στο νόημά του

## Παράδειγμα

Η Ταλία  
είπε: «  
συσκευ  
σα που  
τηρώντ  
νομίζε  
«Μία τ  
αν χρε  
«Όχι»  
πτά αρ  
ύφασμα  
και χρη  
κι εγώ  
σε παιχ  
στο πα  
(Πτυχίου

Καθώς η προ  
ημα που του  
παιδιού. Μέσ  
αντικειμενικά  
σμος). Η Ταλ  
είναι. Του έδ  
τρόπους στο

Η φαντασ  
αντικείμενα  
μακρύνονται  
βάση για νό  
– το πεσμένο  
αντικείμενο ε  
Μία πολιτισμ  
φανταστική κ  
Σε αυτές τις φ  
δεν ενδιαφέρ  
κάτι άλλο κα  
δίνεται νέο ν  
επικρατεί στο

Τα παιδιά  
νία και στην  
κοινότητα κα  
τους οποίους  
κατάσταση π  
αντίληψη των

**Παράδειγμα παιχνιδιού 3: αλλάζοντας το νόημα των αντικειμένων**

*Η Ταλία με παρακολουθούσε να ανοίγω ένα κυλινδρικό δέμα. Το έδειξε και είπε: «Ωωω! Τι είναι αυτό;» Της εξήγησα ότι ήταν ένα κυλινδρικό χαρτόκουτο συσκευασίας που μου έστειλαν ταχυδρομικώς για να προστατέψει την αφίσα που βρισκόταν μέσα. Η Ταλία πήρε τον κύλινδρο και τον γύρισε παρατηρώντας τον από κάθε πλευρά. Καθώς τον περιεργαζόταν τη ρώτησα: «Τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να είναι;» Μου χαμογέλασε και μου είπε αμέσως: «Μία τίγρης». Της είπα ότι θα ήθελα πάρα πολύ να το δω αυτό και τη ρώτησα αν χρειαζόταν βοήθεια για να μετατρέψει τον κύλινδρο σε τίγρη. Απάντησε «Όχι» και έφυγε βιαστικά παίρνοντας τον κύλινδρο μαζί της. Περίπου 15 λεπτά αργότερα η Ταλία ξαναήρθε με τον κύλινδρο. Τον είχε τυλίξει με ριγέ ύφασμα, είχε ζωγραφίσει τα μάτια, είχε τραβήξει γραμμές για τα μουστάκια και χρησιμοποίησε κορδέλα για την ουρά. Χαμογέλασε καθώς μου το έδωσε κι εγώ το θαύμασα. Πήρε την χαρτονένια τίγρη μαζί της ενόσω συμμετείχε σε παιχνίδι ρόλων με άλλα παιδιά τα οποία συμπεριέλαβαν τη δημιουργία της στο παιχνίδι. Η Ταλία το έδειξε στη μαμά της αμέσως μόλις ήρθε να την πάρει. (Πτυχιούχος Εκπαιδευτικός Προσχολικής Ηλικίας, με επταετή εμπειρία)*

Καθώς η προσοχή μετατοπίζεται από το πραγματικό νόημα του αντικειμένου στο νόημα που του αποδίδεται, η φαντασία γίνεται μια συνειδητή πράξη από την πλευρά του παιδιού. Μέσα σε μια φανταστική κατάσταση, το παιδί μπορεί να μετακινηθεί από το αντικειμενικό πεδίο (εξωτερικός υλικός κόσμος) στο υποκειμενικό (εσωτερικός κόσμος). Η Ταλία άλλαξε το νόημα του κυλίνδρου – δεν ήταν τίγρης αλλά τον έκανε να είναι. Του έδωσε νέο νόημα και μπορούσε πια να χρησιμοποιηθεί με καινούργιους τρόπους στο παιχνίδι των παιδιών.

Η φαντασία παίζει διπλό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία. Όταν τα παιδιά δίνουν στα αντικείμενα καινούργιο νόημα και αλλάζουν τη σημασία τους, τα βλέπουμε να απομακρύνονται από την πραγματικότητα (Vygotsky, 2004). Το αντικείμενο λειτουργεί ως βάση για νόημα, γίνεται σύμβολο για το νόημα που του αποδίδει το παιδί στο παιχνίδι – το πεσμένο δέντρο είναι καράβι, το κυλινδρικό χαρτόκουτο γίνεται τίγρης. Ενώ το αντικείμενο είναι πραγματικό, το νόημα που του αποδίδεται είναι φανταστικό.

Μία πολιτισμική-ιστορική οπτική του παιχνιδιού ξεκινά με το παιδί να δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση η οποία μπορεί να συνδημιουργηθεί από παιδιά και ενήλικες. Σε αυτές τις φανταστικές καταστάσεις τα παιδιά αλλάζουν το νόημα των αντικειμένων, δεν ενδιαφέρονται τόσο για το πώς μοιάζει ένα πράγμα, και του επιτρέπουν να γίνει κάτι άλλο καθώς παίζουν. Η ανάπτυξη στο παιχνίδι επέρχεται όταν στα αντικείμενα δίνεται νέο νόημα και το νόημα αυτό (και όχι το τι είναι το αντικείμενο πραγματικά) επικρατεί στο παιχνίδι.

Τα παιδιά επίσης μιμούνται τους ρόλους των ανθρώπων που βλέπουν στην κοινωνία και στην κοινότητα. Καθώς εξερευνούν τους ρόλους των ατόμων στο σπίτι, στην κοινότητα και στον εργασιακό χώρο αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τους κανόνες με τους οποίους λειτουργεί η κοινωνία. Στο παιχνίδι ρόλων δημιουργείται μια φανταστική κατάσταση που τα παιδιά αρχικά μιμούνται αυτό που βλέπουν έχοντας περιορισμένη αντίληψη των κανόνων που εφαρμόζουν, όπως για παράδειγμα τι σημαίνει να είσαι γο-

νέας στο σπίτι ή πυροσβέστης στην κοινότητα. Καθώς όμως το παιχνίδι αναπτύσσεται, τα παιδιά κινούνται πέρα από την απλή αντιγραφή ρόλων για να αναπτύξουν φανταστικά παιχνίδια-σενάρια που εμπλουτίζουν τις πράξεις των παικτών, όπως βλέπουμε να συμβαίνει όταν «καλείται» η πυροσβεστική σε διαφορετικές περιπέτειες.

Το παιχνίδι ρόλων συνδέεται με τα παιχνίδια που έχουν κανόνες. Καθώς τα παιδιά αρχίζουν να εστιάζουν περισσότερο στους κανόνες και λιγότερο στους ρόλους που υποδύονται, ξοδεύουν πιο πολύ χρόνο συζητώντας τους κανόνες παρά παίζοντας. Επίσης, καθώς αυξάνεται η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού αυξάνονται και οι κανόνες του. Σε αυτήν τη φάση η φανταστική κατάσταση γίνεται λιγότερο σημαντική, ενώ η τήρηση των κανόνων γίνεται προτεραιότητα. Τα παραδείγματα παιχνιδιού στην παιδική χαρά που βλέπουμε σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζουν παιχνίδια με κανόνες.

Μία πολιτισμική-ιστορική θεωρία για το παιχνίδι δείχνει την ανάπτυξη που συντελείται σε αυτό, όχι μέσα από τη βιολογική ανάπτυξη κάθε παιδιού αλλά μέσα από τη συμμετοχή του σε πολύπλοκες μορφές παιχνιδιού. Εδώ οικοδομείται η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού, αναδύεται η ικανότητα των παιδιών να αλλάζουν το νόημα των αντικειμένων, εμποδώνονται οι κανόνες της κοινωνίας μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τα παιδιά κάνουν τη μετάβαση από το να υποδύονται όλες τις πράξεις μέσα στο παιχνίδι στο να συζητούν και να καθορίζουν τους κανόνες που θα το κατευθύνουν.

Ας προχωρήσουμε τώρα σε μια συζήτηση για την τρίτη διάσταση της πολιτισμικής-ιστορικής θεώρησης για το παιχνίδι.

### 3η πολιτισμική-ιστορική έννοια: Τα παιδιά κινούνται συνεχώς εντός κι εκτός φανταστικών καταστάσεων στο παιχνίδι

Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η φαντασία «μπορεί να οδηγήσει ένα άτομο είτε προς την πραγματικότητα είτε μακριά από αυτήν» (2004, σελ. 37). Το να βρίσκεται κάποιος μέσα σε μια φανταστική κατάσταση και να βγαίνει εκτός –κάτι που συμβαίνει τακτικά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού– έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για πολλά χρόνια. Έμπειροι ερευνητές (π.χ. Bretherton 1983, Fein 1981, Giffin 1983, Miller & Garvey 1983) δείχνουν ότι τα παιδιά αντλούν θέματα για το παιχνίδι τους από την καθημερινή ζωή και χρησιμοποιούν ένα ιδιαίτερο είδος γλώσσας για να σηματοδοτήσουν το πότε βρίσκονται εντός και πότε εκτός παιχνιδιού. Ο Bateson (1972) αναφέρεται σε αυτήν την ειδική γλώσσα ως μετα-επικοινωνία. Οι όροι «εντός πλαισίου» και «εκτός πλαισίου» χρησιμοποιούνται για να εννοιολογήσουν πώς τα παιδιά θέτουν τα όρια μεταξύ παιχνιδιού και πραγματικότητας. Για παράδειγμα, ο όρος «εντός πλαισίου» χρησιμοποιείται για να αποτυπώσει όλες τις τεχνικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά – όπως όταν δηλώνουν στον συμπαίκτη τους «τώρα παίζουμε». Ο όρος «εντός πλαισίου» επίσης, αναγνωρίζει τον μονότονο ρυθμό που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να διατηρήσουν το παιχνίδι και τις συνδετικές λέξεις που χρησιμοποιούν – για παράδειγμα «και μετά...». Αυτό που είναι σημαντικό είναι πώς αυτό το είδος μετα-επικοινωνιακής γλώσσας σηματοδοτεί ότι στο παιχνίδι οι πράξεις και το πλαίσιο θα έπρεπε να ερμηνεύονται διαφορετικά από άλλες καθημερινές πράξεις.

Η Bretherton δηλώνει ότι «επειδή οι πράξεις προσποίησης συχνά μοιάζουν με τις

αντίστοιχη  
νή πραγ  
επεσήμαν  
κού κόσμ  
σε παραλ  
παιχνιδιο  
σημαντικ  
4.1 (στήλ  
στον οπο  
παιχνίδι τ  
αλλά και

Πίνακας 4.1:  
και φαντασ

KATHΗ
Το παι ή ονομ ρόλο
Το παι το σχε
Το παι το αντι

αντίστοιχες στον πραγματικό κόσμο, είναι απαραίτητο να επιστημονοποιήσουμε την προσποιητή πραγματικότητα ως προσομοίωση ή φαντασία» (1983, σελ. 24). Το 1977 η Garvey επεσήμανε στην έρευνά της ότι η διάκριση μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού κόσμου μπορούσε εύκολα να γίνει αντιληπτή στο παιχνίδι των παιδιών. Διαπίστωσε παραλλαγές στον τρόπο που τα παιδιά σηματοδοτούσαν ότι κάτι βρίσκεται εντός παιχνιδιού (δηλ. εντός πλαισίου) ή εκτός παιχνιδιού (δηλ. εκτός πλαισίου). Ορισμένες σημαντικές κατηγορίες που σημειώνονται στην έρευνά της συνοψίζονται στον Πίνακα 4.1 (στήλες 1 και 2). Αυτό το εύρημα παρουσιάζεται εδώ για να αναδείξει τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά εργάζονται ενεργά για να δημιουργήσουν συλλογικό νόημα στο παιχνίδι τους έτσι ώστε τα θέματα του παιχνιδιού να μπορούν όχι μόνο να διατηρούνται αλλά και να εξελίσσονται μεταξύ των συμπαικτών.

**Πίνακας 4.1:** Μετα-επικοινωνιακή γλώσσα που φέρνει στο προσκήνιο τις σχέσεις μεταξύ πραγματικού και φανταστικού κόσμου σε ομάδες παιδιών που παίζουν

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΟΠΤΙΚΗ ΓΩΝΙΑ / ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ
Το παιδί αναφέρει ή ονοματίζει τον ρόλο	Ο ρόλος του άλλου Ο ρόλος του ίδιου Κοινός ρόλος	«Θα είσαι εσύ η γάτα;» «Εγώ θα είμαι η πριγκίπισσα.» «Μπορούμε να κάνουμε και οι δύο τον μπαμπά.»
Το παιδί αναφέρει το σχέδιο δράσης	Το σχέδιο δράσης του άλλου  Το σχέδιο δράσης του ίδιου Κοινό σχέδιο δράσης	«Κάνε ότι εγώ είμαι ο γιατρός και ότι τα μωρά αρρώστησαν.» «Εγώ θα τηλεφωνήσω για το ασθενοφόρο.» «Είναι ώρα για ύπνο. Πάμε για ύπνο τώρα.»
Το παιδί αναφέρει το αντικείμενο	Η μεταμόρφωση του αντικειμένου Επινοείται ένα αντικείμενο	«Αυτό (το κυλινδρικό "τουβλάκι") είναι μία κόκα κόλα.» «Έχουμε παγωτά» (διατυπώνεται καθώς το παιδί πλησιάζει το χέρι στο στόμα και κάνει ότι γλύφει).

**Πίνακας 4.1:** Μετα-επικοινωνιακή γλώσσα που φέρνει στο προσκήνιο τις σχέσεις μεταξύ πραγματικού και φανταστικού κόσμου σε ομάδες παιδιών που παίζουν (συνέχεια)

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΟΠΤΙΚΗ ΓΩΝΙΑ / ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ
Το παιδί αναφέρει το σκηνικό	<p>Το σκηνικό μεταμορφώνεται</p> <p>Το σκηνικό επινοείται</p>	<p>«Το δεντρόσπιτό μας είναι ακριβώς εδώ» (το παιδί δείχνει ένα μεγάλο χαρτόκουτο που βρίσκεται πάνω σε ένα τραπέζι).</p> <p>«Όλο αυτό είναι το μαγαζί μας» (το παιδί ανοίγει τα χέρια για να σχηματίσει έναν φανταστικό χώρο).</p>

Η Giffin (1983) διαπίστωσε ότι τα παιδιά μπορούσαν να ανακατευθύνουν αυτό που διαδραματιζόταν στο παιχνίδι χωρίς να βγαίνουν εκτός πλαισίου. Η έρευνά της καταδεικνύει ότι γίνεται συντόμηση της δράσης στο παιχνίδι – για παράδειγμα, όταν τα παιδιά λένε «νάνι, νάνι, νάνι» προσποιούμενα ότι κρατούν ένα μωρό δείχνοντας έτσι ότι το βάζουν για ύπνο. Οι λέξεις «νάνι, νάνι, νάνι» τονίζουν τη σημασία της κίνησης του νανουρίσματος

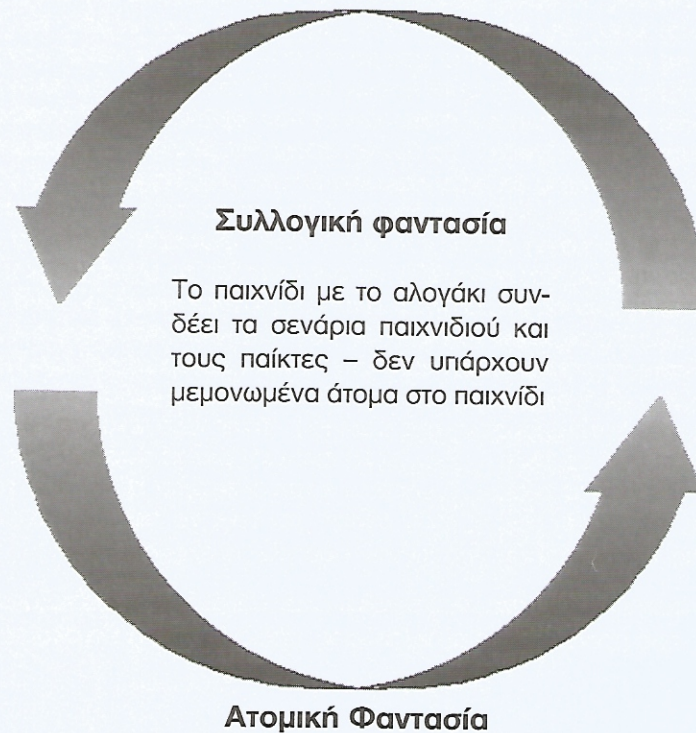
Σε συμφωνία με προηγούμενη έρευνα, η Giffin (1983) επίσης αναφέρει τις εκτός πλαισίου πράξεις των παικτών με στόχο να βελτιώσουν ή να ανακατευθύνουν το παιχνίδι. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να επισημάνει ότι τα μωρά πρέπει να πάρουν το φάρμακό τους για να γίνουν καλά και ένα άλλο παιδί που δεν του αρέσει αυτή η τροπή στο παιχνίδι, μπορεί να βγει εκτός πλαισίου λέγοντας λόγου χάριν «όχι, τα μωρά είναι άρρωστα!» ή μπορεί ενδεχομένως να το κάνει εντός πλαισίου χρησιμοποιώντας διακριτικά μετα-επικοινωνιακή γλώσσα όπως «τα μωρά πήραν το φάρμακό τους αλλά δεν έκανε τίποτα και είναι ακόμα άρρωστα». Ωστόσο, η μελέτη της Giffin –όπως κι άλλες μελέτες πάνω στο παιχνίδι των παιδιών– έδειξε ότι φαντασία και πραγματικότητα μπερδεύονταν μέσα σε λίγα λεπτά σε ένα συγκεκριμένο σενάριο παιχνιδιού, υποδηλώνοντας ότι είναι δύσκολο να θέσουμε όρια μεταξύ του φανταστικού και του πραγματικού κόσμου των παιδιών. Αυτές οι πρώιμες μελέτες είναι σημαντικές διότι τονίζουν τη σημασία που έχουν οι πράξεις των παιδιών όταν σηματοδοτούν ότι είναι εντός κι εκτός παιχνιδιού. Ταυτόχρονα αναδεικνύουν πώς οι πράξεις αυτές ξεκινούν και διατηρούν το ομαδικό παιχνίδι.

**4η πολιτ**  
**νίζονται**  
 Από την π  
 στιγμές σπ  
 κεφάλαιο,  
 με τους άλ  
 Με άλλα λ  
 απομακρύ  
 μεταξύ των  
 τα παιδιά π  
 στην ίδια φ  
 Η δεύτε  
 πλησιάζου  
 θημερινής  
 ρόλους π  
 συστημάτ  
 κανόνων π  
 νοπή όταν

#### 4η πολιτισμική-ιστορική έννοια: Συλλογική και ατομική φαντασία εμφανίζονται στο παιχνίδι

Από την προηγούμενη βιβλιογραφία γίνεται φανερό ότι υπάρχουν δύο καθοριστικές στιγμές στο παιχνίδι των παιδιών. Όπως συζητήθηκε νωρίτερα και στο προηγούμενο κεφάλαιο, παρατηρούμε ότι τα παιδιά αποδίδουν από κοινού ή σε διαπραγμάτευση με τους άλλους νέα νοήματα στα αντικείμενα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους. Με άλλα λόγια αλλάζουν το νόημα ενός αντικειμένου και μέσα από αυτήν την κίνηση απομακρύνονται από την πραγματικότητα. Η μετα-επικοινωνιακή γλώσσα και η δράση μεταξύ των παιδιών, καθιστούν την αλλαγή νοήματος ορατή κι επομένως εφικτή. Όταν τα παιδιά το κάνουν αυτό μαζί, υπάρχει η έννοια της «συλλογικής φαντασίας» μέσα στην ίδια φανταστική κατάσταση.

Η δεύτερη καθοριστική στιγμή στο παιχνίδι των παιδιών είναι το σημείο στο οποίο πλησιάζουν πιο κοντά στην πραγματικότητα, όταν εξερευνούν τους κανόνες της καθημερινής ζωής μέσα από το παιχνίδι ρόλων – υποδυόμενα, για παράδειγμα, τους ρόλους της μητέρας, του οδηγού λεωφορείου ή ένα πολύπλοκο σύνολο ρόλων και συστημάτων μέσα σε ένα νοσοκομείο. Το παιδί αποκτά επίγνωση των ρόλων και των κανόνων της κοινωνίας – για παράδειγμα, η έννοια της αδελφικής σχέσης έγινε κατανοητή όταν οι δύο αδελφές υποδύθηκαν τις αδελφές και στο παιχνίδι τους. Παρόλο



Εικόνα 4.7: Συλλογική και ατομική φαντασία  
Προσαρμογή από Fleeer (2010, σελ. 140).

που τα παιδιά το κάνουν αυτό μαζί, το νόημα κατασκευάζεται για το «άτομο». Για ακόμα μία φορά η μετα-επικοινωνιακή γλώσσα στηρίζει αυτήν την ανάπτυξη στο παιχνίδι τους αλλά μόνο όταν συμμετέχουν συλλογικά στο ίδιο σενάριο παιχνιδιού.

Αυτή η μετακίνηση προς την πραγματικότητα μέσα από το παιχνίδι ρόλων και μακριά από την πραγματικότητα μέσα από την υποκατάσταση αντικειμένων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνεχής κίνηση ανάμεσα στην «ατομική φαντασία» και στη «συλλογική φαντασία». Η αναπαράσταση αυτή παρουσιάζεται στην Εικόνα 4.7 και συνεχίζεται στο Παράδειγμα Παιχνιδιού 4.4.

#### Παράδειγμα παιχνιδιού 4: παιχνίδι με το αλογάκι - «το άλογο πίνει νερό»

*Δύο ομάδες παιδιών έχουν συγκεντρωθεί μέσα κι έξω από μια «τούβλινη» κατασκευή που έχει στηθεί στον αύλειο χώρο. Σε ένα άλλο τμήμα του νηπιαγωγείου μερικά παιδιά έχουν ρίξει σταγόνες μπογιάς μέσα σε κουβαδάκια με νερό και στη συνέχεια τα κουβαλούν μαζί τους στην κατασκευή. Τα «τούβλα» δημιουργούν έναν περιορισμένο παραλληλόγραμμο χώρο με διαστάσεις 3 x 2 μέτρα. Τα παιδιά της μιας ομάδας έχουν τοποθετήσει το κουβαδάκι με το χρωματισμένο νερό στην άκρη της μιας πλευράς της κατασκευής. Ένα κορίτσι «ιππεύει» το αλογάκι της μέσα σε αυτήν, «ξεπεζεύει» και στηρίζει το κουνιστό αλογάκι στην πλαϊνή πλευρά της. Κοιτάζει γύρω. Ένα άλλο κορίτσι με μια κάπα στην πλάτη της, έρχεται τρέχοντας σαν σίφουνας στο κέντρο της κατασκευής. Σταματά μπροστά από το κουβαδάκι, σηκώνει το κουνιστό αλογάκι και λέει: «Α, το άλογο σου χρειάζεται λίγο νερό». Βάζει το στόμα του αλόγου μέσα στο κίτρινο χρωματισμένο νερό και κάνει τους ήχους που βγάζει το ζώο όταν πίνει νερό, καθώς κουνά το κεφάλι του αλόγου πάνω-κάτω. Το άλλο κορίτσι πλησιάζει πιο κοντά και παρακολουθεί το άλογο την ώρα που πίνει και λέει: «Ωραία». Το δεύτερο κορίτσι βάζει στην άκρη το άλογο και προσθέτει: «Και τώρα θα πάει πάλι για ύπνο». Αυτό το σενάριο γίνεται δεκτό και το πρώτο κορίτσι βάζει το δάχτυλό της μέσα στην μπογιά και την ανακατεύει. Καθώς το κάνει αυτό, ένα άλλο παιδί φωνάζει: «Ει!» Το πρώτο παιδί σηκώνει το κεφάλι και συνεχίζει να ανακατεύει το υγρό μείγμα. Και τα δύο παιδιά τώρα έχουν τα χέρια τους εκεί και το ανακατεύουν. Ένα κορίτσι λέει: «Ας το ανακατέψουμε με το δάχτυλό μας. Θα γίνει πιο νόστιμο». Μερικά αγόρια έρχονται στην παρέα των δύο κοριτσιών. Το δεύτερο κορίτσι βάζει ξανά το στόμα του αλόγου μέσα στον κουβά με το νερό; καθώς ένα από τα αγόρια προσθέτει σ' αυτό μία σταγόνα μπογιάς. Τότε λέει ένα απ' τα αγόρια: «Ας βγούμε έξω από το σπίτι». Ένα άλλο ανακατεύει το νερό κι ένα τρίτο κάνει: «Θα πάω μια βόλτα τώρα». Το πρώτο κορίτσι σκύβει πάνω από το κουβαδάκι λέγοντας: «Υπάρχει άμμος εκεί μέσα» και όλα τα παιδιά κοιτούν μέσα στο κουβαδάκι. (Παρατήρηση από βίντεο-παιχνίδι με αλογάκι 1)*

Μελετούμε το παιχνίδι αυτό στο πλαίσιο όλων των παιχνιδιών που διεξάγονται στο συγκεκριμένο κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης, όπως δείχνει ο Πίνακας 4.2.

Πίνακας 4.2: Μια σελίδα (τα θέματα)

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΝΕΡΟ ΚΑΙ ΧΡΩΜΑ ΣΕ ΚΟΥΒΑΔΑΚΙΑ

Παιχνίδι με «κινούμενη» λάσπη (συλλογικό) δέεται με τα παιχνίδια με τα δεινόσαυρους)

Προσθέτουμε χρωματισμένο νερό στο σκάμ

Κυνήγι εντόμων νηπιαγωγ

Δημιουργία και παιχνίδι με την πλάστη στελίνη

Μπάνιο με κούκλες



**Πίνακας 4.2:** Μια επισκόπηση της δραστηριότητας παιχνιδιού σε ένα κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης (τα θέματα συνδέονται)

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΝΕΡΟ ΚΑΙ ΧΡΩΜΑ ΣΕ ΚΟΥΒΑΔΑΚΙ	ΒΑΨΙΜΟ ΤΟΥ ΦΡΑΧΤΗ ΜΕ ΧΡΩΜΑΤΙΣΜΕΝΟ ΝΕΡΟ	ΦΤΙΑΧΝΟΝΤΑΣ ΛΑΣΠΟΜΠΟΓΙΑ ΣΤΑ ΚΟΥΒΑΔΑΚΙΑ	ΒΑΨΙΜΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΕ ΛΑΣΠΟΜΠΟΓΙΑ
Παιχνίδι με «κινούμενη» λάσπη (συνδέεται με την ταινία με τους δεινόσαυρους)	Παιχνίδι με μείγματα από νερό, μπογιά και χρώμα	Προσθέτοντας νερό, μπογιά και λάσπη σε πλαστικά δοχεία	Άλογα που επισκέπτονται και πίνουν από τα λασπόνερα
Προσθέτοντας χρωματισμένο νερό στο σκάμμα	Σκάβοντας για δεινόσαυρους	Παιχνίδι με δεινόσαυρους, λάσπη και «λασποκακά»	Αναζήτηση εντόμων στην αμμοδόχο
Κυνήγι εντόμων στο νηπιαγωγείο	«Τα μυρμήγκια κινούνται» - Παιχνίδι με «άγριες» φωνές	Κυνήγι θησαυρού	Παιγνιώδης συζήτηση για σαύρα-δράκο και μωρά ζωάκια με τον εκπαιδευτικό
Δημιουργίες και παιχνίδι με την πλαστελίνη	Παιχνίδι με πεταλούδα από πλαστελίνη	Χώρος ομαδικού παιχνιδιού για τον κύκλο ζωής της πεταλούδας, βιβλία, αφίσες, παζλ και πλαστικές φιγούρες	Οι δεινόσαυροι παίζουν – παιχνίδι με πλαστελίνη
Μπάνιο στις κούκλες	Στέγνωμα στις κούκλες	Επίσκεψη των αλόγων	Παιχνίδι με μωρά από πλαστελίνη

**Πίνακας 4.2:** Μια επισκόπηση της δραστηριότητας παιχνιδιού σε ένα κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης (τα θέματα συνδέονται) (συνέχεια)

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΝΕΡΟ ΚΑΙ ΧΡΩΜΑ ΣΕ ΚΟΥΒΑΔΑΚΙ	ΒΑΨΙΜΟ ΤΟΥ ΦΡΑΧΤΗ ΜΕ ΧΡΩΜΑΤΙΣΜΕΝΟ ΝΕΡΟ	ΦΤΙΑΧΝΟΝΤΑΣ ΛΑΣΠΟΜΠΟΓΙΑ ΣΤΑ ΚΟΥΒΑΔΑΚΙΑ	ΒΑΨΙΜΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΕ ΛΑΣΠΟΜΠΟΓΙΑ
Παιχνίδι Doctor Who	Κατασκευή σπιτιού με μεγάλα «τούβλα» στον εξωτερικό χώρο	Τα άλογα επισκέπτονται το σπίτι και πίνουν	Παιχνίδι στο «σπιτάκι» στην τάξη
Παιχνίδι στην κούνια – «παιχνίδι που ζαλίζει»	«Πηγαίνουμε για ψάρεμα» παιχνίδι		Μπάνιο στους δεινόσαυρους
Ομαδικό παιχνίδι «Στήσιμο ζωολογικού κήπου»	Ομαδικό παιχνίδι «ψάρεμα»	Θαλάσσια όντα –ομαδικό παιχνίδι (σε εξωτερικό χώρο)	Το παιχνίδι με τον «Κύριο Κροκόδειλο» που παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό

Το άλογο εμφανίζεται πάλι μια άλλη μέρα όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν νερό, μπογιά και χρώμα για να φτιάξουν λασπομείγματα τα οποία χρησιμοποιούνται για μία σειρά θεματικά παιχνίδια. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται η ζωγραφική, η δημιουργία «κινούμενης» άμμου, το «θάψιμο» δεινοσαύρων στο σκάμμα λάσπης, η «αποθήκευση» εντόμων και η δημιουργία γλυκών από λάσπη (όπως σημειώνεται στον Πίνακα 4.2).

#### Παράδειγμα παιχνιδιού 5: παιχνίδι με το άλογο που πίνει λασπόνερο

*Το πρώτο κορίτσι μετακινεί το άλόγο της προς ένα μεγάλο κίτρινο δοχείο που είναι γεμάτο με ένα μείγμα από λάσπη. Δύο παιδιά το έφτιαξαν νωρίτερα και ένα τρίτο πρόσθεσε σε αυτό ένα έντομο που βρήκε. Μία μικρή ομάδα παιδιών το ανακατεύουν και στη συνέχεια πηγαίνουν λίγο πιο πέρα για να μαζέψουν περισσότερο χρώμα. Εκείνη τη στιγμή το κορίτσι βάζει το στόμα του αλόγου μέσα στο κίτρινο δοχείο και λέει: «Μμμμμ!!!» Καθώς το κάνει αυτό, το παιδί που έβαλε το έντομο φωνάζει δυνατά: «Όχι! Όχι!» και τότε κλοτσά το κορίτσι για να εμποδίσει το άλόγο της να συνεχίσει να πίνει από το δοχείο. Το αγόρι λέει «Έβαλα ένα έντομο εκεί μέσα». Το κορίτσι πηγαίνει λίγο πίσω και μετά κινείται ξανά προς τα μπρος κάνοντας ήχους χλιμιντρίσματος και γνέφοντας*

στο άλογο  
και την  
δοχείο

Το παιχνίδι με την ηπιαγωγεία που διαδραματίζεται το παιχνίδι. Είναι εννοείται για πάντα πάντα συνδέονται. Το παιχνίδι και δένονται μπορεί να είναι άλλων καθότι άλλα παιχνίδια το παιχνίδι είναι εκεί που χρειαζόμαστε στα παιδιά να δες» σταματήσει επέτρεψε με που διαδραματίζεται

στο άλογο να πει κι άλλο. Το αγόρι της λέει ξανά: «Το έντομο είναι ζωντανό» και την κλοτσά πάλι σε μια προσπάθεια να κρατήσει το άλογο μακριά από το δοχείο. (Παρατήρηση από βίντεο-παιχνίδι με αλογάκι αρ. 3)

Το παιχνίδι με το άλογο επιτρέπει στα παιδιά να κινούνται σε διάφορους χώρους του νηπιαγωγείου εξερευνώντας διαφορετικά σκηνικά αντικείμενα και πλαίσια παιχνιδιού που διαδραματίζονται ταυτόχρονα. «Συνδέει» τους παίκτες μεταξύ τους, συγχωνεύοντας το παιχνίδι τους ή προκαλώντας ένταση όταν τα αλογά τους δεν είναι ευπρόσδεκτα. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός πως το παιχνίδι με το αλογάκι συνεχίζει να εμφανίζεται για πάνω από τέσσερις εβδομάδες ανάμεσα σε άλλες δράσεις παιχνιδιού, και ότι πάντα συνδέει, «συγχωνεύει» ή μεταβάλλει το παιχνίδι των παιδιών.

Το παιχνίδι με τα άλογα μπορεί, επίσης, να σταματήσει προσωρινά «ξεπεξεύοντας» και δένοντας τα, δίνοντας στα παιδιά την ελευθερία να κάνουν κάτι άλλο. Επιπλέον, μπορεί να επιτρέψει στα παιδιά να διερευνήσουν με αποδεκτό τρόπο το παιχνίδι των άλλων καθώς τα άλογα ορίστηκαν ως περίεργα ζώα που θέλουν να δουν τι γίνεται σε άλλα παιχνίδια. Το παιχνίδι με το αλογάκι χρησιμοποίησε τα σκηνικά αντικείμενα από το παιχνίδι άλλων παιδιών – για παράδειγμα, όταν τα άλογα έπιναν από τα διάφορα δοχεία που χρησιμοποιούνταν από τα παιδιά στο παιχνίδι τους. Έδωσε επίσης την άδεια στα παιδιά να παρατηρούν και να μην εισέρχονται στο παιχνίδι καθώς οι «καβαλάρηδες» σταματούν τα αλογά τους και απλώς κοιτάζουν. Τέλος, το συγκεκριμένο παιχνίδι επέτρεψε μια ποικιλία αλληλεπιδράσεων μεταξύ των διάφορων σεναρίων παιχνιδιού που διαδραματίζονται στο νηπιαγωγείο.



Εικόνα 4.8: Το παιχνίδι με το άλογο σε όλους τους χώρους του νηπιαγωγείου – εσωτερικούς κι εξωτερικούς

Το παιχνίδι με το αλογάκι φαίνεται ότι έδωσε στα παιδιά που «καβαλούσαν» τα άλογα την ευκαιρία να χαρτογραφίσουν το παιχνίδι που διεξαγόταν συνολικά μέσα στο νηπιαγωγείο, παίζοντας διάφορα παιχνίδια μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης εισήγαγε την ιδέα ενός επισκέπτη που μπαίνει μέσα στο παιχνίδι προσθέτοντας νέες διαστάσεις, παρέχοντας ένα ακροατήριο ή σηματοδοτώντας ένα ενδιαφέρον για το παιχνίδι που αναδύεται. Επιπλέον, έδρασε ως τεχνική σύνδεσης των διαφορετικών σεναρίων παιχνιδιού που παρατηρούνται στην κοινότητα ενός νηπιαγωγείου. Αυτό το παράδειγμα παιχνιδιού αποτυπώνει την έννοια του συλλογικού παιχνιδιού – το παιχνίδι στα νηπιαγωγεία είναι συχνά αλληλένδετο. Ωστόσο αυτό δεν είναι κάτι που συνηθίζουμε να αναζητούμε διότι έχουμε την τάση να σκεφτόμαστε ότι το παιχνίδι παίζεται σε μικρές ομάδες ή ατομικά – συνήθως δεν εξετάζουμε πώς το παιχνίδι μπορεί να ενεργοποιηθεί συλλογικά και να αλλάξει μέσα από τη δράση μικρών ομάδων. Στην προσέγγιση του «Μωσαϊκού» η Clarke (2011) δίνει πλούσια παραδείγματα για το πώς είναι δυνατό να καταγράψουμε όλα τα «κομμάτια» της δράσης που παρατηρείται στους χώρους του νηπιαγωγείου μέσα από τα μάτια των παιδιών.

### Για έρευνα 4.1

Τα τέσσερα κύρια χαρακτηριστικά της πολιτισμικής-ιστορικής θεώρησης για το παιχνίδι συνοψίζονται στον Πίνακα 4.3. Αντιγράψτε τον πίνακα και συμπληρώστε ένα παράδειγμα παιχνιδιού που να αποτυπώνει κάθε διάσταση. Μπορείτε να δανειστείτε παραδείγματα από το βιβλίο ή να αντλήσετε κάποιο από τις δικές σας αναμνήσεις ή από τις παρατηρήσεις παιδιών σε κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης. Θα παρατηρήσετε ότι αυτές οι τέσσερις διαστάσεις συνδέονται μεταξύ τους. Μια πολιτισμική-ιστορική ανάλυση του παιδικού παιχνιδιού περιλαμβάνει αναφορές εκπαίδευσης και στις τέσσερις διαστάσεις.

**Πίνακας 4.3:** Οι τέσσερις διαστάσεις της πολιτισμικής-ιστορικής θεώρησης για το παιχνίδι

1. Τα παιδιά δημιουργούν μια φανταστική κατάσταση	2. Τα παιδιά αλλάζουν το νόημα αντικειμένων και πράξεων	3. Τα παιδιά κινούνται συνεχώς εντός και εκτός φανταστικών καταστάσεων στο παιχνίδι	4. Συλλογική και ατομική φαντασία ενεργοποιούνται στο παιχνίδι
Το παράδειγμά σας:	Το παράδειγμά σας:	Το παράδειγμά σας:	Το παράδειγμά σας:

### Για σκέψη

Παίζουν όλα τα καταστάσεις; Ενημερωμένοι. Παρταπ της οικογένειας ποιηθούν για ν φτείτε πώς θα Για παράδειγμα αυτή η θεωρία θεωρία (βλ. Κελιστική θεωρία

### Το φαντασ

Υποστηρίξατε σε; Δείτε το π

### Η Φρέγια και

Η Φρέγια νειας. Τό τάζει επί ανταποκρ του λέει ξ της ανταπ

### Για σκέψη

Έχετε παρατηρ ταστάσεις; Παρ πραγματικά πν

Η Φρέγια ξεκιν σή της και συμ θεωρητικών π τα βρέφη παίζο κοινωνικό παιχ Ας συζητήσουμ

### Για σκέψη

Παίζουν όλα τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο; Δημιουργούν όλα τα παιδιά φανταστικές καταστάσεις; Θυμηθείτε ξανά τα παιδιά των οικογενειών Πενίνσουλα και Γουέστερ-νπορτ. Παρατηρήσαμε ότι το φανταστικό παιχνίδι δεν εμφανιζόταν πολύ στο παιχνίδι της οικογένειας Πενίνσουλα. Μπορούν οι πολιτισμικές-ιστορικές έννοιες να χρησιμοποιηθούν για να κατανοήσουμε και το παιχνίδι των βρεφών και των προνηπίων; Σκεφτείτε πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να ερμηνεύσουμε το παιχνίδι τους. Για παράδειγμα, θα συμμετείχε ένα βρέφος σε φανταστικό παιχνίδι; Τι σας επιτρέπει αυτή η θεωρία να δείτε που δεν θα σας το επέτρεπε μια μετα-στρουκτουραλιστική θεωρία (βλ. Κεφάλαιο 2); Ομοίως, τι θα σας επέτρεπε να δείτε μια μετα-στρουκτουραλιστική θεωρία που δεν θα αντιλαμβανόταν μια πολιτισμική-ιστορική θεωρία;

### Το φανταστικό παιχνίδι ενός βρέφους

Υποστηρίξτε ότι τα βρέφη δε θα μπορούσαν να ξεκινήσουν φανταστικές καταστάσεις; Δείτε το παρακάτω παράδειγμα στο οποίο ένα βρέφος παίζει με τον πατέρα της.

#### Η Φρέγια και ο σκύλος

*Η Φρέγια είναι 13 μηνών. Ο πατέρας της, της αλλάζει πάνα στην αλλαξιέρα. Το βρέφος κοιτάζει έξω από το παράθυρο και βλέπει τον σκύλο της οικογένειας. Τότε κοιτάζει τον πατέρα της και λέει «γαβ, γαβ!». Ο πατέρας την κοιτάζει επίσης και χαμογελά. Η Φρέγια αντιλαμβάνεται ότι ο πατέρας της δεν ανταποκρίνεται στο κάλεσμά της για παιχνίδι, τον δείχνει με το χέρι της και του λέει ξανά «γαβ, γαβ!». Τότε ο πατέρας συνειδητοποιεί τι κάνει η μικρή και της ανταπαντά «γαβ, γαβ!» Γίνεται ο σκύλος στο φανταστικό τους παιχνίδι.*

### Για σκέψη

Έχετε παρατηρήσει άλλα παραδείγματα βρεφών που να δημιουργούν φανταστικές καταστάσεις; Παρατηρήσατε την ευαισθησία του πατέρα που προσπάθησε να «ακούσει» πραγματικά την κόρη του;

Η Φρέγια ξεκίνησε το παιχνίδι προσποίησης και ο πατέρας αποδέχεται την πρόσκλησή της και συμμετέχει. Αυτή η παρατήρηση θέτει υπό προβληματισμό την άποψη των θεωρητικών της αναπτυξιακής ψυχολογίας ότι το παιχνίδι εμφανίζεται σε στάδια, ότι τα βρέφη παίζουν μόνο παιχνίδια με αντικείμενα σε ένα λειτουργικό επίπεδο και ότι το κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης συμβαίνει σε πολύ μεγαλύτερη ηλικία.

Ας συζητήσουμε τώρα πώς υποστηρίζουμε την ανάπτυξη του παιχνιδιού στο σχολείο.