

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ L. S. VYGOTSKY

«Στο παιχνίδι, (το παιδί) θαρρείς και γίνεται ένα κεφάλι ψηλότερο απ' ό τι είναι»
(Vygotsky, 1933/1978/1997, σελ. 172)

1. Εισαγωγή

Ο Vygotsky εξέτασε το παιχνίδι στο πλαίσιο της πολιτισμικής-ιστορικής προσέγγισής του ως μια εγγενώς κοινωνική-πολιτισμική δραστηριότητα. Στην προσέγγιση αυτή, το παιχνίδι δε συνιστά απλώς εξέχον χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας αλλά «μοχλό» της ανάπτυξης. Ο Vygotsky δηλαδή, απέδωσε στο παιχνίδι κομβικό ρόλο για την ανάπτυξη του παιδιού κατά την προσχολική περίοδο, θεωρώντας το κατευθυντήρια δραστηριότητα της περιόδου αυτής η οποία δημιουργεί ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης. Η θέση αυτή φαίνεται χαρακτηριστικά στο ακόλουθο απόσπασμα:

«Στο παιχνίδι το παιδί πάντα ξεπερνάει το μέσο όρο της ηλικίας του και πηγαίνει πέρα από την καθημερινή του συμπεριφορά. Στο παιχνίδι, θαρρείς και γίνεται ένα κεφάλι ψηλότερο απ' ό τι είναι. Όπως το κέντρο ενός μεγεθυντικού φακού, το παιχνίδι περιέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις συμπυκνωμένες κι αποτελεί μια μέγιστη πηγή ανάπτυξης» (Vygotsky, 1933/1978/1997, σελ. 172).

Η ανάλυση του Vygotsky για το παιχνίδι περιορίζεται σε ένα σύντομο άρθρο το οποίο δημοσιεύτηκε το 1967 στο περιοδικό *Soviet Psychology* και φέρεται να βασίζεται σε διάλεξη που έδωσε το 1933 (Berk & Winsler, 1995, Duncan & Tarulli, 2003, Newman & Holzman, 1993, Nicolopoulou, 1993). Ως εκ τούτου, αποτελεί περισσότερο σκιαγράφηση των βασικών του θέσεων και λιγότερο μια συγκροτημένη θεωρητική προσέγγιση. Το κείμενο αυτό περιλαμβάνεται στο έβδομο κεφάλαιο του *Νους στην Κοινωνία* (Vygotsky, 1978/1997) καθώς και στο βιβλίο για το παιχνίδι που έχουν επιμεληθεί οι Bruner, Jolly & Sylva (1976). Αποσπασματικές αναφορές στο παιχνίδι βρίσκουμε και στον πέμπτο τόμο των *Collected Works* (1933/1998), στο πλαίσιο της συζήτησης για την πρόιμη παιδική και την προσχολική ηλικία. Σημαντική εισφορά για την κατανόηση των θέσεων του Vygotsky για το παιχνίδι

αποτελεί η δουλειά του Elkonin¹ τόσο για το παιχνίδι (π.χ. Elkonin, 1978/2005a,b) όσο και για τις περιόδους ανάπτυξης του παιδιού (π.χ. Elkonin, 1972/2003).

Η συζήτηση που ακολουθεί βασίζεται στα παραπάνω κείμενα και αναλύσεις καθώς και στη γενικότερη προσέγγιση του Vygotsky για την ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών στο παιδί, η οποία παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο του παρόντος βιβλίου. Η ένταξη της συζήτησης για το παιχνίδι στη γενικότερη θεωρία για την ανάπτυξη των παιδιών είναι απαραίτητη για να κατανοήσουμε το ρόλο και τη σημασία του παιχνιδιού κατά τον Vygotsky.

2. Ο ορισμός του παιχνιδιού κατά τον Vygotsky: φανταστική κατάσταση και κανόνες

Ο τρόπος με τον οποίο ο Vygotsky προσέγγισε το παιχνίδι συνδέεται με την έμφαση στην κατάκτηση πολιτισμικών σημείων και τη σημασία τους για την ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών. Το γεγονός αυτό τον οδήγησε να εστιαστεί στο συμβολικό παιχνίδι². Θεώρησε ότι το παιχνίδι των παιδιών αρχίζει επί της ουσίας κατά την προσχολική περίοδο³ με την εμφάνιση του παιχνιδιού προσποίησης, το οποίο δεν διαχώρισε από το κοινωνιοδραματικό⁴. Ως αποτέλεσμα, ο Vygotsky δεν ασχολήθηκε καθόλου με το παιχνίδι σε πιο πρώιμες ηλικίες, όπως η βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία, δηλαδή νωρίτερα από τα τρία χρόνια. Με άλλα λόγια, δεν θεώρησε τις παιγνιώδεις δραστηριότητες σ' αυτές τις περιόδους πραγματικό παιχνίδι. Γι' αυτόν, το πραγματικό παιχνίδι αποτελεί μια *«μοναδική σχέση με την πραγματικότητα η οποία χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία φανταστικών καταστάσεων ή από τη μεταβίβαση ιδιοτήτων από κάποια αντικείμενα σε άλλα»* (1933/1998, σελ. 267). Πιο πρώιμες μορφές παιχνιδιού όπως η προσποίηση όπου

¹ Ο Elkonin (1904-1984) υπήρξε συνεργάτης του Vygotsky. Είναι γνωστός για τη σημαντική συμβολή του στη μελέτη των περιόδων ψυχολογικής ανάπτυξης των παιδιών καθώς και για τη μελέτη του παιχνιδιού, στο πλαίσιο της θεωρίας της δραστηριότητας.

² Στο συμβολικό παιχνίδι, το οποίο στη θεωρία του Piaget εμφανίζεται στο στάδιο της προενεργητικής νόησης, το παιδί προσποιείται ότι ένα αντικείμενο ή μια πράξη έχει νόημα διαφορετικό από αυτό που έχει στην πραγματική ζωή (Bretherton, 1984, Garvey, 1977, Piaget, 1946/1962, Smith, 2001).

³ Η προσχολική ηλικιακή περίοδος στην προσέγγιση του Vygotsky, αναφέρεται στην ηλικία 3-7 ετών (Bodrova & Leong, 2003)

⁴ Όταν το παιχνίδι προσποίησης του παιδιού έχει επαρκή συνοχή με «θέμα» και «χαρακτήρες», τότε λέμε ότι το παιδί παίζει παιχνίδι ρόλων. Όταν δύο ή περισσότερα άτομα εμπλέκονται σε παιχνίδι ρόλων, που αναπαριστά συνήθως τον κόσμο των μεγάλων, τότε ονομάζεται κοινωνιοδραματικό παιχνίδι (Bretherton, 1984, Garvey, 1977, Smith, 2001)

αντικείμενα χρησιμοποιούνται με συμβατικό εν μέρει τρόπο (π.χ. όταν το παιδί προσποιείται ότι πίνει νερό από ένα άδειο κύπελλο) ή δραστηριότητες με αντικείμενα (π.χ. κατασκευές) είναι μεν εξαιρετικά σημαντικές αλλά δεν θεωρούνται πραγματικό παιχνίδι⁵. Ο λόγος γι' αυτό είναι ότι σε τέτοιες περιπτώσεις μπορεί εξωτερικά η δραστηριότητα αυτή να φαίνεται ως παιχνίδι, δεν είναι όμως παιχνίδι για το ίδιο το παιδί αφού η συμπεριφορά του δε διαφοροποιείται από την πραγματικότητα (Vygotsky, 1933/1998). Ο Vygotsky εστίαστηκε επομένως στο παιχνίδι των παιδιών κατά τη μεταγενέστερη προσχολική περίοδο. Το παιχνίδι κανόνων⁶ ακολουθεί, όπως όμως θα φανεί στη συνέχεια, ο τρόπος με τον οποίο ο Vygotsky αντιλαμβάνεται και προσεγγίζει τους κανόνες των παιχνιδιών είναι ιδιαίτερος.

Ο Vygotsky θεώρησε ότι για να κατανοήσουμε ουσιαστικά τι είναι το παιχνίδι πρέπει να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά εκείνα που είναι μοναδικά σε αυτό. Ο Vygotsky (1933/1978/1997) εξέτασε διάφορα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που στην εποχή του (αλλά και σήμερα) θεωρούνταν κομβικά για την εν λόγω δραστηριότητα, για να καταλήξει ότι κανένα από αυτά δεν αποδίδει την ουσία του παιχνιδιού.

Θεώρησε, πρώτον, ότι το παιχνίδι δεν μπορεί να οριστεί με βάση την ευχαρίστηση που προσφέρει στο παιδί. Υποστήριξε ότι υπάρχουν πολλές άλλες πράξεις οι οποίες προσφέρουν ευχαρίστηση, όπως το πιπίλισμα του δακτύλου (Vygotsky, 1933/1978/1997, σελ. 157) και δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως παιχνίδι. Ταυτόχρονα, θεώρησε ότι σε πολλές περιπτώσεις, η ευχαρίστηση που απορρέει από το παιχνίδι συνδέεται με το αποτέλεσμα (από το αν κανείς κερδίζει ή χάνει για παράδειγμα), άρα το παιχνίδι δεν προσφέρει πάντα χαρά.

Υποστήριξε επίσης ότι δεν μπορούμε να ορίσουμε το παιχνίδι ως συμβολική δραστηριότητα αφού ο συμβολισμός χαρακτηρίζει και άλλες λειτουργίες και δραστηριότητες κατά την προσχολική ηλικία, όπως η γλώσσα και η ζωγραφική. Θεώρησε δε ότι εάν υπερτονίσουμε το συμβολισμό στο παιχνίδι, τότε αυτό

⁵ Η θέση αυτή υπάρχει και στις αναλύσεις των Elkonin και Leontiev. Σ' αυτές τις προσεγγίσεις, το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι της προσχολικής ηλικίας, κατά το οποίο τα παιδιά υιοθετούν κοινωνικούς ρόλους μιμούμενα τους ενήλικες, αποτελεί το πραγματικό παιχνίδι που είναι η κατευθυντήρια δραστηριότητα της ηλικίας αυτής. Οι δραστηριότητες των παιδιών με αντικείμενα στο πλαίσιο της κοινής δράσης με τους ενήλικες είναι η κατευθυντήρια δραστηριότητα, δηλαδή η πηγή της ανάπτυξης, κατά την προηγούμενη περίοδο και οδηγεί στο πραγματικό παιχνίδι της προσχολικής περιόδου.

⁶ Η τρίτη και πιο ώριμη κατά τον Piaget μορφή παιχνιδιού, που χαρακτηρίζει το στάδιο της ενεργητικής νόησης. Αναφέρεται σε παιχνίδια οργανωμένα και δομημένα βάσει κανόνων οι οποίοι καθορίζουν τους συμμετέχοντες καθώς και τις ενέργειες που επιτρέπονται και απαγορεύονται

κινδυνεύει να «θεωρηθεί ως σύστημα σημείων που γενικεύουν την πραγματικότητα, χωρίς να έχει τις ιδιότητες που ... χαρακτηρίζουν το παιχνίδι» (ο.π., σελ. 159). Επίσης, το να εξετάσουμε το παιχνίδι μόνο ως προς τη σχέση του με τη νοητική ανάπτυξη μπορεί να καταλήξει «στην αυθαίρετη πνευματικοποίησή του ... Αν αγνοήσουμε τις ανάγκες και τα κίνητρα που είναι απαραίτητα για να δράσει (το παιδί), ... αν δεν κατανοήσουμε τον ιδιαίτερο χαρακτήρα αυτών των αναγκών, δεν θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη μοναδικότητα του παιχνιδιού ως μορφή δραστηριότητας» (ο.π., σελ. 157-158). Ο Vygotsky, όπως ο Piaget, αναγνώρισε ότι το συμβολικό παιχνίδι εμφανίζεται όταν αναδύεται η καινούργια νοητική ικανότητα της αναπαράστασης, η οποία επιτρέπει στο παιδί να αποστασιοποιηθεί από το άμεσο παρόν (το εδώ και το τώρα). Ταυτόχρονα δεν θεώρησε ότι αρκεί για να ερμηνευτεί ειδικότερα η εμφάνιση του συμβολικού παιχνιδιού. Αντιθέτως υποστήριξε ότι το παιχνίδι της προσχολικής ηλικίας συνδέεται με την ικανοποίηση αναγκών και επιθυμιών. Ο προσδιορισμός των αναγκών αυτών είναι απαραίτητος για να μπορέσουμε να ορίσουμε μια δραστηριότητα ως παιχνίδι.

Σύμφωνα με τον Vygotsky κατά την προσχολική ηλικία εμφανίζονται πολλές νέες ανάγκες και επιθυμίες, οι οποίες δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν άμεσα. Η εκπλήρωση αυτών των αναγκών και επιθυμιών μέσω της φαντασίας αποτελεί για τον Vygotsky την ουσία του παιχνιδιού και το βασικό κίνητρό του. Στο άρθρο του για το παιχνίδι υποστηρίζει ότι τα πολύ μικρά παιδιά ικανοποιούν τις επιθυμίες τους άμεσα. Όταν αυτό δεν είναι εφικτό, με παρέμβαση των ενηλίκων μπορούν να προσανατολίσουν αλλού την προσοχή τους σχετικά εύκολα, έτσι ώστε να ξεχάσουν την επιθυμία τους. Αργότερα όμως, όταν εμφανιστούν ανάγκες και επιθυμίες που δεν μπορούν άμεσα να ικανοποιηθούν ή να ξεχαστούν όπως στα μικρότερα παιδιά, «η συμπεριφορά του παιδιού αλλάζει. Για να ξεπεραστεί αυτή η ένταση, το παιδί της προσχολικής ηλικίας μπαίνει σ' έναν κόσμο μαγικό όπου οι ανεκπλήρωτες επιθυμίες μπορούν να πραγματοποιηθούν: ο κόσμος αυτός είναι το παιχνίδι»⁷ (Vygotsky, 1933/1978/1997, σελ. 158). Η επιθυμία επομένως για παιχνίδι ξεπηδάει από την

⁷ Εδώ φαίνεται η επιρροή και της ψυχανάλυσης στη σκέψη του Vygotsky. Ο τρόπος βέβαια που αντιμετωπίζει τις ανάγκες και επιθυμίες δεν πρέπει να ειπωθεί στο πλαίσιο του ασυνείδητου με την ψυχαναλυτική έννοια. Όπως αναλύεται στην Τρίτη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, οι αναδόμενες επιθυμίες και ανάγκες αντιμετωπίζονται από τον Vygotsky στο πλαίσιο της θεωρίας του για την ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών, ως συνέπεια ενός καινούργιου τρόπου με τον οποίο το παιδί βιώνει τη σχέση του με το περιβάλλον. Έτσι, το παιχνίδι δεν έχει χαρακτήρα κάθαρσης αλλά είναι ένας δημιουργικός τρόπος επίλυσης της αντιπαράθεσης ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική πραγματικότητα, όπως τη βιώνει το ίδιο το άτομο.

ανάγκη επίλυσης ή κατάκτησης μιας δύσκολης ή ανοίκειας κατάστασης. Το παιδί φτιάχνει μια φανταστική κατάσταση στο παιχνίδι του εφόσον οι επιθυμίες και οι ανάγκες του δεν είναι δυνατό να ικανοποιηθούν στην πραγματικότητα⁸. Έτσι, ο Vygotsky καταλήγει ότι το χαρακτηριστικό εκείνο το οποίο είναι μοναδικό στο παιχνίδι και βάσει του οποίου πρέπει να προχωρήσει η κατανόηση και η ανάλυσή του, είναι η δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης:

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

Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η δημιουργία της φανταστικής κατάστασης είναι ο τρόπος με τον οποίο το παιδί εκπληρώνει άμεσα όλες τις επιθυμίες που δεν μπορούν να εκπληρωθούν στην πραγματικότητα. Ορισμένες από τις επιθυμίες αυτές μπορεί να είναι συνειδητές (π.χ. το παιδί θέλει να οδηγήσει αυτοκίνητο, δεν μπορεί να το κάνει και έτσι πηγαίνει στο δωμάτιό του και οδηγεί το παιχνίδι-αυτοκίνητο), οι περισσότερες όμως είναι πιο γενικές και αδιαφοροποίητες. Το παιδί, δηλαδή, δεν «συνειδητοποιεί τα κίνητρα που το ωθούν (στο παιχνίδι)» (ο.π., σελ. 159). Επίσης, αντίθετα με την πεποίθηση ότι στο παιχνίδι το παιδί κάνει αυτό που θέλει απελευθερωμένο από περιορισμούς, ο Vygotsky θεώρησε ότι στη φανταστική κατάσταση εκπληρώνει επιθυμίες λειτουργώντας κάτω από περιορισμούς⁹. Η δημιουργία της φανταστικής κατάστασης συνδέεται, σύμφωνα με τον Vygotsky, με την παρουσία κανόνων, οι οποίοι αποτελούν το δεύτερο σημαντικό χαρακτηριστικό που είναι απαραίτητο στοιχείο του παιχνιδιού. Κανόνες διέπουν ακόμα και το «αυθόρμητο» ή «ελεύθερο» παιχνίδι των παιδιών. Φανταστική κατάσταση και κανόνες αποτελούν μια αδιάσπαστη ενότητα η οποία χαρακτηρίζει τόσο το παιχνίδι προσποίησης όσο και το παιχνίδι κανόνων.

Η ύπαρξη κανόνων στο παιχνίδι ανεξάρτητα από τη μορφή του αποτελεί κεντρικό θέμα στην προσέγγιση του Vygotsky και σχετίζεται άμεσα με τη σημασία

⁸ Το κίνητρο για το παιχνίδι αναλύεται στην επόμενη ενότητα.

⁹ Αυτό, θεωρείται από τον Vygotsky το «παράδοξο του παιχνιδιού» και αναλύεται στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου.

του παιχνιδιού για την ανάπτυξη των παιδιών. Οι κανόνες δεν προϋπάρχουν του παιχνιδιού αναγκαστικά και δεν τους ακολουθεί πάντα συνειδητά το παιδί στο παιχνίδι του (όπως αντιθέτως όταν παίζει σκάκι για παράδειγμα). Αντιθέτως οι κανόνες απορρέουν από την ίδια τη φανταστική κατάσταση και είναι απαραίτητοι για να ξεκινήσει και να διατηρηθεί το παιχνίδι. Όπως αναφέρει ο ίδιος,

«θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως δεν υπάρχει παιχνίδι χωρίς κανόνες. Σε κάθε παιχνίδι, η φανταστική κατάσταση εμπεριέχει κανόνες συμπεριφοράς, ακόμη κι όταν αυτοί δεν ορίζονται εξ αρχής ... Όταν στο παιχνίδι υπάρχει μια φανταστική κατάσταση, υπάρχουν κανόνες που όμως δε διαμορφώνονται εκ των προτέρων αλλάζοντας την πορεία του παιχνιδιού, αλλά απορρέουν από μια φανταστική κατάσταση. Έτσι, η αντίληψη ότι το παιδί συμπεριφέρεται σε μια φανταστική κατάσταση χωρίς κανόνες, είναι απλά εσφαλμένη» (ο.π. σελ. 160-161).

Οι κανόνες αυτοί μπορεί να μην είναι ρητοί, η ύπαρξή τους όμως διακρίνεται σαφώς μόλις σκεφτούμε τους περιορισμούς που θέτουν στη συμπεριφορά των παιδιών όταν υιοθετούνται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί προσποιείται τη «μητέρα» ή τον «πατέρα» στο παιχνίδι του, δεν μπορεί να συμπεριφερθεί με όποιον τρόπο επιθυμεί αλλά μόνο με τρόπους που συνδέονται με τη μητρική ή πατρική συμπεριφορά. Επίσης, ένα παιδί όσο αν το επιθυμεί, δεν θα φάει ποτέ την καραμέλα που χρησιμοποιεί για ρόδα του φανταστικού αυτοκινήτου στο παιχνίδι του (Vygotsky, 1933/1978/1997).

Ταυτόχρονα,

«όπως κάθε φανταστική κατάσταση ορίζεται από κανόνες συμπεριφοράς, κάθε παιχνίδι με κανόνες δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση. Το σκάκι, για παράδειγμα, δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση καθώς ο ιππότης, ο βασιλιάς, η βασίλισσα και τα υπόλοιπα πιόνια κινούνται μόνο προς ορισμένες κατευθύνσεις. Να καλύπτεις και να παίρνεις τα πιόνια, είναι καθαρά φιλοσοφία του σκακιού. Παρόλο που το σκάκι δεν προσφέρει άμεσα υποκατάστατα για τις σχέσεις της πραγματικής ζωής, είναι ένα είδος φανταστικής κατάστασης. Ακόμα και το πιο απλό παιχνίδι, μόλις οριστεί από ορισμένους κανόνες, μετατρέπεται αυτόματα σε μια φανταστική κατάσταση, αφού κάποιες δυνατότητες για δράση αποκλείονται» (σελ. 162).

Με τον τρόπο αυτό ο Vygotsky δεν αποδέχεται ουσιαστικά το παιχνίδι κανόνων ως μια εντελώς διακριτή μορφή παιχνιδιού που χαρακτηρίζει αποκλειστικά ένα ανώτερο στάδιο στην ανάπτυξη του παιδιού. Αντίθετα, θεωρεί ότι η εξέλιξη του παιχνιδιού μπορεί να περιγραφεί ως ένα συνεχές, στο ένα άκρο του οποίου είναι εμφανής η φανταστική κατάσταση και λανθάνοντες οι κανόνες (παιχνίδι

προσποίησης) ενώ στο άλλο άκρο είναι εμφανείς οι κανόνες και λανθάνουσα η φανταστική κατάσταση (τα κλασικά παιχνίδια κανόνων).

3. Το κίνητρο για παιχνίδι

Όπως αναφέρθηκε, ο Vygotsky θεώρησε ότι το συμβολικό παιχνίδι εμφανίζεται κατά την προσχολική ηλικία όταν αναπτύσσονται νέες, ανεκπλήρωτες ανάγκες και επιθυμίες στο παιδί ενώ ταυτόχρονα διατηρείται από την προηγούμενη ηλικιακή περίοδο η τάση για άμεση ικανοποίησή τους. Το παιχνίδι αποτελεί τη φανταστική εκπλήρωση τέτοιων αναγκών και επιθυμιών που δεν μπορούν να ικανοποιηθούν στην πραγματικότητα (Vygotsky, 1933/1978/1997).

Γιατί όμως εμφανίζονται τώρα και τι είναι οι νέες αυτές ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας; Ο Vygotsky, δεν επεκτάθηκε στο θέμα αυτό και δεν προσέφερε μια ολοκληρωμένη εξήγηση. Απαντήσεις όμως στο συγκεκριμένο ζήτημα μπορούν να αναζητηθούν στο πλαίσιο της γενικότερης θεωρίας του, μέσα από τρεις διαφορετικές αλλά αλληλοσυνδεόμενες κατευθύνσεις: (1) τις θέσεις του για την ανάπτυξη των παιδιών, (2) την ανάλυση για την κοινωνική κατάσταση της ανάπτυξης και (3) τη μετέπειτα επεξεργασία των Leontiev και Elkonin για τις περιόδους ανάπτυξης του παιδιού, τα κίνητρα του παιχνιδιού και τη θέση του στην αναπτυξιακή διαδικασία. Ας δούμε λοιπόν αναλυτικότερα τα θέματα αυτά.

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, ο Vygotsky αναγνώρισε ότι κατά την περίοδο που εμφανίζεται το παιχνίδι προσποίησης, αναδύεται μια καινούργια νοητική ικανότητα η οποία επιτρέπει στο παιδί να διαχωρίζει τη σημασία ή το νόημα ενός αντικειμένου από τη φυσική παρουσία του αντικειμένου. Θεώρησε δε αυτήν την ικανότητα σημαντική για την εμφάνιση του παιχνιδιού. Οι ρίζες της λειτουργίας αυτής, βρίσκονται στις προηγούμενες περιόδους και έχουν άμεση σύνδεση με την εμφάνιση και την ανάπτυξη της ομιλίας στα παιδιά, με τη συνάντηση δηλαδή της φυσικής και της πολιτισμικής συνιστώσας της ανάπτυξης¹⁰.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, με την αρχική εμφάνιση της ομιλίας περίπου στο τέλος του πρώτου χρόνου ζωής, σχηματίζονται οι πρώτες γενικεύσεις οι οποίες βασίζονται σε μια αδιαφοροποίητη, συγκινησιακά φορτισμένη αντίληψη αντικειμένων ή ενεργειών που εξαρτάται από το εδώ και το τώρα. Καθώς η ομιλία

¹⁰ Το θέμα αυτό συζητιέται στο δεύτερο κεφάλαιο.

διαπλέκεται με την οπτική αντίληψη, δημιουργείται «*μια νέα σύνθεση στην οποία οπτικές εντυπώσεις και διαδικασίες σκέψης συνδέονται σ' αυτό που μπορεί να ονομαστεί οπτική σκέψη*» (Vygotsky, 1933/1998, σελ. 263). Έτσι, στην πρώιμη παιδική ηλικία (1-3 ετών) έχουμε την πρώτη οργάνωση της συνείδησης όπου η αντίληψη αποτελεί την κεντρική ψυχολογική λειτουργία. Οι υπόλοιπες λειτουργίες είναι ακόμα αδιαφοροποίητες και αναπτύσσονται βάσει της αντίληψης. Αυτή η οργάνωση οδηγεί σε έναν καινούργιο τρόπο με τον οποίο το παιδί νοηματοδοτεί την πραγματικότητα, ο οποίος του επιτρέπει να αποκτήσει συνείδηση του εξωτερικού περιβάλλοντος. Η νέα αυτή νοητική λειτουργία δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να διαχωρίζει τον εαυτό του από τους άλλους και αλλάζει τη σχέση του παιδιού με αυτούς¹¹. Ως αποτέλεσμα, το παιδί αρχίζει να ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες σχέσεις και θέλει να τις διερευνήσει (Bodrova & Leong, 2003, Mahn, 2003, Karpov, 2003).

Το παιδί, δηλαδή, βιώνει τη σχέση του με το περιβάλλον με έναν καινούργιο τρόπο, δημιουργείται μια νέα κοινωνική κατάσταση της ανάπτυξης¹². Σημαντική παράμετρος στη διαμόρφωση της νέας κοινωνικής κατάστασης είναι η αλλαγή στις προσδοκίες και απαιτήσεις που έχουν οι ενήλικες από τα παιδιά. Αντίθετα με την προηγούμενη ηλικιακή περίοδο κατά την οποία οι ενήλικες ικανοποιούν τις ανάγκες των παιδιών άμεσα, στην προσχολική ηλικία προσανατολίζονται περισσότερο στο να κατακτήσουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές ή στον έλεγχο της παρόρμησης (Berk & Winsler, 1995). Όπως έχει συζητηθεί στο τρίτο κεφάλαιο, αλλαγή στην κοινωνική κατάσταση της ανάπτυξης δε σημαίνει απλά αλλαγή στην αλληλεπίδραση του παιδιού με τους ενήλικες. Το παιδί χρειάζεται να κατακτήσει την καινούργια κατάσταση, να αποκτήσει δηλαδή επίγνωση της νέας σχέσης του με το περιβάλλον (Bodrova & Leong, 2005). Αυτή η νέα σχέση προσδιορίζεται από τη διαφοροποίησή του από τους άλλους, το ενδιαφέρον του για τις ανθρώπινες σχέσεις καθώς και τις νέες προσδοκίες και απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η εμφάνιση των

¹¹ Η αλλαγή αυτή σύμφωνα με τον Vygotsky είναι η αιτία για την κρίση των τριών ετών, που εκφράζει την τάση χειραφέτησης του παιδιού από τους άλλους και διαφοροποίησης του «εγώ» από το «εμείς». Η τάση αυτή εκφράζεται με την εμφάνιση ενός αρνητισμού, ο οποίος δεν αφορά στην άρνηση του παιδιού να συμμορφωθεί με κάποια συγκεκριμένη υπόδειξη ή απαίτηση των ενηλίκων αλλά σε μια γενική αρνητική αντίδρασή του προς τους ενήλικες και τον τύπο σχέσης που έχει διαμορφωθεί ανάμεσα στο παιδί και αυτούς (Vygotsky, 1933/1998).

¹² Όπως αναλύθηκε στο τρίτο κεφάλαιο του παρόντος βιβλίου, η κοινωνική κατάσταση της ανάπτυξης δεν αναφέρεται σε κάποιους εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το άτομο, αλλά στον τρόπο με τον οποίο το άτομο βιώνει τη σχέση του με το περιβάλλον. Αντιπροσωπεύει δηλαδή τη σύνδεση της εσωτερικής και εξωτερικής πραγματικότητας.

νέων ανεκπλήρωτων αναγκών μπορεί να συνδεθεί με αυτήν την αλλαγή, η οποία οδηγεί στο παιχνίδι.

Ο Vygotsky εστιάστηκε στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι στο οποίο τα παιδιά μιμούνται τους μεγάλους. Εδώ φαίνεται ξανά ο κομβικός ρόλος που απέδωσε στη μίμηση η οποία παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να δράσει πέρα από το επίπεδο αυτόνομης λειτουργίας του (Vygotsky, 1933, 1934/1998). Η μίμηση ρόλων επιδρά στην ανάπτυξη με τρόπο παρόμοιο με τη διδασκαλία (Van der Veer & Valsiner, 1993). Το παιδί στο παιχνίδι του μιμείται ρόλους των ενηλίκων οι οποίοι για τον Vygotsky αποτελούν ιδεατές μορφές συμπεριφοράς (Shneuwly, 1994). Το κίνητρο για το παιχνίδι εντοπίζεται στην επιθυμία του παιδιού να κατακτήσει τέτοιες ιδεατές μορφές. Χρησιμοποιώντας πολιτισμικά σημεία και εργαλεία τα οποία παρέχονται *«από τους πρωταγωνιστές των πραγματικών καταστάσεων (ρόλων)»* (Shneuwly, 1994, σελ. 289), το παιδί δημιουργεί τη φανταστική κατάσταση και, μέσα στο παιχνίδι του, μπορεί να «επεκτείνει» φαντασιακά την πραγματική θέση του στην κοινωνία των ενηλίκων και να διερευνήσει κοινωνικές σχέσεις και κοινωνικούς ρόλους.

Στο πλαίσιο της θεωρίας της δραστηριότητας¹³, οι Leontiev και Elkonin επίσης θεώρησαν ότι η πιο σημαντική επιθυμία η οποία αποτελεί και το βασικό κίνητρο για το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία σχετίζεται με την ανάγκη που νοιώθουν τα παιδιά να ενεργούν αυτόνομα όπως οι ενήλικες αν και δεν είναι ακόμα σε θέση για τέτοιου είδους αυτόνομη δραστηριότητα (Elkonin, 1978/2005, Karpov, 2003, 2005). Στις σύγχρονες κοινωνίες, τα παιδιά δεν μπορούν να εκπληρώσουν τέτοιες επιθυμίες άμεσα. Έτσι, εισέρχονται στον κόσμο των ενηλίκων μέσα από το παιχνίδι τους στο οποίο, μιμούμενα ρόλους ενηλίκων διερευνούν τις κοινωνικές σχέσεις και τα χαρακτηριστικά των ρόλων αυτών.

Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη της ομιλίας συντελεί στον περαιτέρω μετασχηματισμό της αντίληψης και στην ακόλουθη αποδέσμευση της σκέψης από αυτό που γίνεται άμεσα αντιληπτό. Η δυνατότητα του παιδιού να διατηρήσει και να χειριστεί νοερές εικόνες με τη βοήθεια της ομιλίας καθιστά δυνατή τη χρήση

¹³ Στη θεωρία της δραστηριότητας υποστηρίζεται ότι η κατανόηση της συνείδησης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη μελέτη της δομής και των τύπων της ανθρώπινης δραστηριότητας και όχι μέσα από εσωτερικές, νοητικές διεργασίες. Μονάδα ανάλυσης, επομένως, δεν μπορεί να είναι η σημασία όπως υποστήριξε ο Vygotsky, αλλά η ανθρώπινη δραστηριότητα. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από συνεργάτες του Vygotsky, όπως ο Leontiev, κυρίως μετά το 1932 όταν οι διαφωνίες με τον Vygotsky έγιναν έντονες.

παλαιότερων εμπειριών σε νέες καταστάσεις, καθιστώντας έτσι τη μνήμη κεντρική ψυχολογική λειτουργία (Bodrova & Leong, 2003). Ο νέος αυτός τρόπος ψυχολογικής λειτουργίας διευρύνει τις επιθυμίες του παιδιού καθώς και την πιθανότητα να μείνουν ανεκπλήρωτες εφόσον αυτό που επιθυμεί δεν είναι πάντα άμεσα διαθέσιμο (Gaskins & Goncu, 1988). Έτσι, το παιδί παίζει για να εκπληρώσει στη φαντασία του αυτό που δεν ικανοποιείται στην πραγματικότητα.

4. Η αναπτυξιακή σημασία του παιχνιδιού

Η ανάλυση του Vygotsky για τη σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών βασίζεται στα δύο ουσιαστικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού που συζητήθηκαν προηγουμένως, δηλαδή τη φανταστική κατάσταση και τους κανόνες τα οποία είναι αδιάσπαστα συνδεδεμένα. Δεν υπάρχει παιχνίδι χωρίς τη δημιουργία φανταστικής κατάστασης και ταυτόχρονα δεν μπορεί να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί η φανταστική κατάσταση χωρίς κανόνες. Σύμφωνα με τον Vygotsky, κατά την προσχολική ηλικία το παιχνίδι καθοδηγεί την ανάπτυξη των ψυχολογικών λειτουργιών του παιδιού. Μέσα από τη δημιουργία και διατήρηση της φανταστικής κατάστασης δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να υπερβεί τους περιορισμούς που θέτουν τα πραγματικά αντικείμενα και ο χώρος μέσα στον οποίο υπάρχουν όπως και να δοκιμάσει συμπεριφορές που απαιτούν μεγαλύτερη οργάνωση και αυτοέλεγχο. Μ' αυτόν τον τρόπο, γίνεται δυνατή η μετάβαση του παιδιού στον κόσμο των εννοιών και η κατάκτηση της ικανότητας για αυτορρύθμιση. Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία υποστηρίζει συνεπώς τις δύο αυτές σημαντικές για την ανάπτυξη ψυχολογικές λειτουργίες.

4.1. Ο διαχωρισμός της σημασίας από τα αντικείμενα και τη δράση

Ο Vygotsky υποστήριξε ότι το παιχνίδι φαντασίας με αντικείμενα είναι η πρώτη δραστηριότητα που επιτρέπει στα παιδιά να απελευθερωθούν από τους περιορισμούς του άμεσου περιβάλλοντος και αποτελεί σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη του συμβολισμού. Όταν τα παιδιά δημιουργούν μια φανταστική κατάσταση, οι πράξεις τους και η συμπεριφορά τους δεν βασίζονται απλά σε εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ. τα αντικείμενα αυτά καθαυτά). Αντίθετα, απορρέουν από τη σημασία που έχουν τα εξωτερικά ερεθίσματα στο πλαίσιο της φανταστικής κατάστασης στην οποία χρησιμοποιούνται.

Όπως συζητήθηκε νωρίτερα, ο Vygotsky πίστευε ότι έως τριών ετών η αντίληψη είναι η κύρια ψυχολογική λειτουργία που προσδιορίζει τη δομή της συνείδησης. Σ' αυτήν την ηλικιακή περίοδο η αντίληψη έχει μεν αρχίσει να μετασχηματίζεται από την ανάπτυξη της ομιλίας, δεν αποδεσμεύεται όμως από την κινητική δραστηριότητα. Με άλλα λόγια κάθε στιγμιαία αντίληψη αποτελεί ερέθισμα για δραστηριότητα προκαλώντας την αντίδραση του παιδιού. Η συμπεριφορά του παιδιού δηλαδή, περιορίζονται από τη συγκεκριμένη κατάσταση μέσα. Με τα λόγια του Vygotsky «... είναι αδύνατο για τα πολύ μικρά παιδιά να διαχωρίσουν το πεδίο του νοήματος από το οπτικό πεδίο, επειδή το νόημα και η οπτική εμπειρία είναι συγχωνευμένα» (1933/1997, σελ. 164). Αντίθετα, κατά την προσχολική ηλικία,

«στο παιχνίδι το παιδί μαθαίνει να ενεργεί σ' έναν χώρο περισσότερο γνωστικό, παρά σ' έναν εξωτερικό, οπτικό χώρο, βασιζόμενο σε εσωτερικές τάσεις και κίνητρα και όχι απλώς σε ερεθίσματα που του παρέχουν τα εξωτερικά αντικείμενα ... Στο παιχνίδι ... τα αντικείμενα χάνουν την αποφασιστική τους δύναμη. Το παιδί βλέπει ένα αντικείμενο αλλά ενεργεί διαφορετικά σε σχέση με αυτό που βλέπει. Έτσι, το παιδί φτάνει σ' ένα σημείο όπου αρχίζει να ενεργεί ανεξάρτητα από αυτά που βλέπει» (ο.π. σελ. 163-164).

Στο παιχνίδι δηλαδή το παιδί μπορεί να δράσει βάσει του πως έχει νοηματοδοτήσει ένα αντικείμενο και όχι βάσει του πραγματικού αντικειμένου. Επομένως, το παιδί μπορεί να δράσει ανεξάρτητα από αυτό που υπάρχει στο αντιληπτικό του πεδίο και «η δράση του είναι επακόλουθο των ιδεών μάλλον παρά των πραγμάτων: ένα κομμάτι ξύλου γίνεται κούκλα κι ένα ραβδί γίνεται άλογο» (ο.π. σελ. 165). Πώς, λοιπόν, συμβάλλει το παιχνίδι στη σημαντική αυτή κατάκτηση; Σύμφωνα με τον Vygotsky, η δυνατότητα για δράση βάσει νοήματος βασίζεται στην υποκατάσταση αντικειμένων που χαρακτηρίζει το παιχνίδι προσποίησης. Όταν το παιδί παίζει με ένα αντικείμενο που υποκαθιστά ένα άλλο, τότε αναγκαστικά διαχωρίζει το νόημα από το πραγματικό αντικείμενο και το προσαρμόζει στο υποκατάστατο. Το τελευταίο λειτουργεί πια ως διαμεσολαβητής και καθιστά δυνατή τη δραστηριότητα του παιδιού. Με τον τρόπο αυτό, αλλάζει καθοριστικά η σχέση του παιδιού με την εξωτερική πραγματικότητα.

Αυτή η αλλαγή συμβαίνει διότι μέσα στο παιχνίδι του, το παιδί μπορεί να δράσει βάσει της σημασίας την οποία έχει αποδώσει στο υποκατάστατο αντικείμενο και όχι βάσει των πραγματικών χαρακτηριστικών του αντικειμένου αυτού. Όταν για παράδειγμα το παιδί χρησιμοποιεί στο παιχνίδι του ένα ραβδί για άλογο και προσποιείται ότι ιππεύει, οι ενέργειές του δεν προσδιορίζονται από τα πραγματικά

χαρακτηριστικά του ραβδιού αλλά από τα χαρακτηριστικά της σημασίας που έχει το ραβδί στο συγκεκριμένο παιχνίδι, δηλαδή του αλόγου. Αυτό που πετυχαίνει δηλαδή το παιδί είναι ο διαχωρισμός της σημασίας της λέξης «άλογο» από το πραγματικό αντικείμενο αναφοράς. Ο διαχωρισμός αυτός γίνεται επειδή το παιδί αλλάζει τη συνήθη σημασία του υποκατάστατου αντικειμένου μέσω της προσποίησης του.

Η αποδέσμευση αυτή της σκέψης από την εξωτερική πραγματικότητα είναι όμως πολύ δύσκολη για το παιδί και δεν επιτυγχάνεται απότομα αλλά μόνο σταδιακά. Στο παιχνίδι του το παιδί αντιμετωπίζει με επιτυχία αυτόν το διαχωρισμό ανάμεσα στο πραγματικό αντικείμενο και τη σημασία του χωρίς να το καταλαβαίνει, χρησιμοποιώντας το υποκατάστατο αντικείμενο ως μεσολαβητικό εργαλείο. Με τα λόγια του ίδιου του Vygotsky,

«Το παιχνίδι παρέχει ένα μεταβατικό στάδιο προς αυτήν την κατεύθυνση, οπότε ένα αντικείμενο (για παράδειγμα ένα ραβδί) γίνεται ο άξονας για να διαχωριστεί η έννοια του αλόγου από ένα αληθινό άλογο. Το παιδί δεν μπορεί να ξεχωρίσει την έννοια από το αντικείμενο. Η αδυναμία του συνίσταται στο ότι, για να φανταστεί ένα άλογο, χρειάζεται να προσδιορίσει την πράξη του χρησιμοποιώντας ως μέσο «το άλογο-μέσα-στο ραβδί»» (ο.π. σελ. 165).

Το ραβδί δηλαδή, παίζει το ρόλο ενός «άξονα» με τη βοήθεια του οποίου το παιδί μεταβιβάζει τη σημασία από ένα αντικείμενο σ' ένα άλλο. Αυτό σημαίνει ότι η έννοια «άλογο» συνεχίζει να υπάρχει συνδεδεμένη μ' ένα αντικείμενο (π.χ. το ραβδί), όχι όμως το αρχικό. Με τον τρόπο αυτό, ενώ η σημασία της λέξης αρχικά ταυτίζεται με το αντικείμενο, μέσα από το παιχνίδι γίνεται μέρος του αντικειμένου (Duncan & Tarulli, 2003, Nicolopoulou, 1993, Vygotsky, 1933/1978/1997).

Για το παιδί όμως, οι ιδιότητες των υποκατάστατων αντικειμένων έχουν αρχικά σημασία για τη διεργασία αυτή¹⁴. Παρ' ότι για έναν ενήλικα ο οποίος μπορεί να κάνει συνειδητή χρήση συμβόλων μια κάρτα, ένα σπίρτο ή ένα νόμισμα θα μπορούσαν να είναι ένα άλογο, για ένα μικρό παιδί άλογο δεν μπορεί ακόμα να είναι οτιδήποτε. Το υποκατάστατο αντικείμενο δεν χρειάζεται να έχει εξωτερική ομοιότητα με το πραγματικό, χρειάζεται όμως να επιτρέπει τη διενέργεια πράξεων που μοιάζουν μ' αυτές που θα μπορούσε να κάνει με το πραγματικό αντικείμενο. Έτσι, ένα ραβδί

¹⁴ Παρόμοια θέση εκφράζει ο Piaget, θεωρώντας ότι όταν αρχίζει το συμβολικό παιχνίδι, το σύμβολο εξαρτάται από την ομοιότητά του με το αντικείμενο που είναι παρόν (αντιληπτικό σχήμα) ή απόν (εννοιολογικό σχήμα) (βλ. Πανοπούλου-Μαράτου, 1998).

μπορεί να είναι άλογο όχι επειδή εξωτερικά μοιάζει με άλογο αλλά γιατί επιτρέπει στο παιδί να το ιππεύσει.

Μ' αυτήν την έννοια το παιχνίδι δεν είναι καθαρός συμβολισμός, αφού τα αντικείμενα δεν μπορούν να υποκαθιστούν ελεύθερα το ένα τ' άλλο. Η σημασία τους μέσα στο παιχνίδι εξαρτάται ακόμα από τη δυνατότητα που προσφέρουν για τη διενέργεια των επιθυμητών, φανταστικών ενεργειών. Το παιχνίδι όμως επιτρέπει στο παιδί να διαχωρίζει τη σημασία από τα αντικείμενα ασυναίσθητα και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη της σημειωτικής διαμεσολάβησης και της αφηρημένης σκέψης.

Μέσα από το παιχνίδι προσποίησης λοιπόν το παιδί σταδιακά διαχωρίζει το νόημα από τα αντικείμενα. Με παρόμοιο τρόπο, διαχωρίζεται και το νόημα μιας ενέργειας από την πραγματική δράση. Στο παιχνίδι μια πράξη αντικαθιστά μια άλλη όπως ένα αντικείμενο υποκαθιστά ένα άλλο αντικείμενο. *«Το παιδί, για να αποσπάσει το νόημα της πράξης από την πραγματική πράξη (το να ιππεύει ένα άλογο π.χ. ενώ δεν έχει την ευκαιρία να το κάνει στην πραγματικότητα), αναζητά έναν άξονα με τη μορφή μιας πράξης που θα αντικαταστήσει την πραγματική» (Vygotsky, 1933/1978/1997, σελ. 167-168).* Ακριβώς όπως το συμβολικό παιχνίδι με αντικείμενα υποβοηθά την αφηρημένη σκέψη, το παιχνίδι που βασίζεται στο νόημα των πράξεων οδηγεί στην ανάπτυξη της βούλησης, της ικανότητας δηλαδή συνειδητών επιλογών.

«Το παιδί στο παιχνίδι λειτουργεί με έννοιες που είναι ανεξάρτητες από τα συνηθισμένα αντικείμενα και πράξεις στα οποία αναφέρονται. Έτσι όμως δημιουργείται μια πολύ ενδιαφέρουσα αντίφαση, όπου το παιδί αναμιγνύει πραγματικές πράξεις με πραγματικά αντικείμενα. Αυτό χαρακτηρίζει τη μεταβατική φύση του παιχνιδιού. Είναι ένα στάδιο μεταξύ των περιορισμών της περιστασης κατά την πρώτη παιδική ηλικία και της σκέψης του ενηλίκου, η οποία μπορεί να είναι εντελώς ελεύθερη από πραγματικές καταστάσεις. ... Ένα βασικό μεταβατικό στάδιο στην προσπάθεια να λειτουργήσει με τις σημασίες συντελείται όταν το παιδί για πρώτη φορά ενεργεί με τις σημασίες όπως με τα αντικείμενα (όπως όταν παίζει με το ραβδί σα να ήταν άλογο). Αργότερα κάνει αυτές τις ενέργειες συνειδητά» (σελ. 166-167).

Αυτό σημαίνει ότι, ακόμα και στην πιο απλή μορφή παιχνιδιού προσποίησης όπου το παιδί περιορίζεται σε απλή απομίμηση της πραγματικότητας (π.χ. το παιδί που προσποιείται ότι ιππεύει ένα άλογο κάνει αυτά που έχει δει να κάνουν οι άλλοι όταν ιππεύουν), απαιτείται να λειτουργεί με σημασίες οι οποίες έχουν διαχωριστεί από τα πραγματικά αντικείμενα και τις πραγματικές πράξεις. Ταυτόχρονα όμως, για να μπορέσει να δράσει βάσει αυτών των σημασιών, χρειάζεται να τις προσαρμόσει σε

ένα άλλο αντικείμενο. Δηλαδή, «το παιχνίδι εμφανίζεται στο πεδίο της έννοιας, αλλά η δράση σ' αυτό συντελείται όπως στην πραγματικότητα. Από εδώ πηγάζει η κύρια αναπτυξιακή αντίθεση του παιχνιδιού» (ο.π., σελ. 170), ότι το παιδί «χειρίζεται μια άγνωστη νοητικά σημασία σε μια πραγματική κατάσταση» (ο.π., σελ. 167).

4.2. Οι κανόνες των ρόλων και ο ρόλος των κανόνων¹⁵: παιχνίδι και αυτοέλεγχος

Όπως είδαμε, το παιχνίδι σύμφωνα με τον Vygotsky ταυτίζεται με τη δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης. Για να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί η φανταστική κατάσταση το παιδί πρέπει να μείνει πιστό σε κανόνες εσωτερικής φύσης οι οποίοι διέπουν τις ενέργειές του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Τόσο ο ρόλος που παίζει το παιδί όσο και η σχέση του με τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί, απορρέουν από τους κανόνες του παιχνιδιού. Στο προηγούμενο παράδειγμα όπου ένα παιδί προσποιείται ότι ιππεύει χρησιμοποιώντας ένα ραβδί ως άλογο, το παιδί πρέπει να πειθαρχήσει στον κανόνα ο οποίος επιβάλλει ότι το ραβδί είναι άλογο και αυτό ιππέας. Πρέπει επίσης να αντισταθεί σε οποιαδήποτε επιθυμία να χρησιμοποιήσει το ραβδί ως ραβδί (π.χ. για να χτυπήσει την αδελφή του). Παρομοίως, ένα παιδί δε θα φάει ποτέ την καραμέλα που βάσει των κανόνων του παιχνιδιού δεν τρώγεται, όσο και αν την επιθυμεί (Vygotsky, 1933/1978/1997).

Στο παιχνίδι το παιδί υποτάσσεται με τη θέλησή του σε κανόνες και χρειάζεται να ασκήσει μεγάλο αυτοέλεγχο για να μείνει πιστό στους κανόνες αυτούς ώστε να διατηρήσει το παιχνίδι, ακόμα και όταν αυτό αντίκειται στις παρορμήσεις του. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Vygotsky,

«Το παιχνίδι συνεχώς απαιτεί από το παιδί να ενεργεί ενάντια στις άμεσες παρορμήσεις του. Σε κάθε βήμα, το παιδί είναι αντιμέτωπο με μια σύγκρουση ανάμεσα στους κανόνες του παιχνιδιού και στο τι θα έκανε αν μπορούσε ξαφνικά να δράσει αυθόρμητα. ... Το παιδί στο παιχνίδι πετυχαίνει το μέγιστο αυτοέλεγχο. Καταφέρνει να επιδείξει τη μεγαλύτερη δύναμη θέλησης όταν απαρνιέται μιαν αυθόρμητη έλξη που ένοιωθε στο παιχνίδι (π.χ. μια καραμέλα που, βάσει των κανόνων του παιχνιδιού, απαγορεύεται να φάει, γιατί υποτίθεται ότι δεν τρώγεται). Κανονικά, ένα παιδί ζει την πειθαρχηση στους κανόνες όταν απαρνιέται κάτι που θέλει, εδώ όμως, η πειθαρχηση σ' έναν κανόνα και η αποκήρυξη της δράσης ως αποτέλεσμα της άμεσης παρορμήσεως είναι τα μέσα που οδηγούν το παιδί στη μέγιστη ευχαρίστηση» (σελ. 168).

¹⁵ Ο τίτλος αυτός υιοθετείται από κείμενο του Leontiev (1981) το οποίο αναφέρεται από τους Duncan & Tarulli (2003)

Επίσης, στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι τα παιδιά υιοθετούν ρόλους οι οποίοι προέρχονται από το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον και προσδιορίζονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και προσδοκίες (Bodrova & Leong, 2005). Για να υποδυθούν τέτοιους ρόλους, τα παιδιά πρέπει να υποτάξουν τον εαυτό τους στους κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν το ρόλο. Συζητώντας το παράδειγμα δύο αδελφών που υποδύονται τις αδελφές στο παιχνίδι τους, ο Vygotsky (1933/1978/1997) αναφέρει:

«Η βασική διαφορά (από την πραγματικότητα) είναι πως το κοριτσάκι στο παιχνίδι προσπαθεί να συμπεριφερθεί όπως νομίζει ότι πρέπει να συμπεριφέρεται μια αδελφή. Στη ζωή, το κοριτσάκι συμπεριφέρεται χωρίς να σκέφτεται ότι είναι η αδελφή της αδελφής του. Ωστόσο, στο παιχνίδι των αδελφών και τα δύο κοριτσάκια προβληματίζονται στο πώς να δείξουν τη σχέση τους. Η απόφασή τους να παίζουν τις αδελφές, τις ωθεί να υιοθετήσουν κανόνες συμπεριφοράς ... (στο παιχνίδι τους) είναι αποδεκτές μόνο πράξεις που συμμορφώνονται με ορισμένους κανόνες ... Με το παιχνίδι αυτό, το παιδί συνειδητοποιεί ότι σε σχέση με άλλους ανθρώπους τ' αδέρφια έχουν μεταξύ τους μια διαφορετική σχέση» (σελ. 161).

Ενώ λοιπόν σε μια πραγματική κατάσταση το παιδί συμπεριφέρεται χωρίς επίγνωση της σημασίας των πράξεών του, στο παιχνίδι αυτό αλλάζει. Για να παίξει, το παιδί πρέπει να αναγνωρίσει και να υιοθετήσει κανόνες: *«ό,τι περνάει απαρατήρητο για το παιδί στην πραγματική ζωή, γίνεται κανόνας συμπεριφοράς στο παιχνίδι» (ο.π., σελ. 161)*. Δηλαδή, ενώ το παιδί προσχολικής ηλικίας δεν έχει συνειδητή επίγνωση των κοινωνικών ρόλων και των χαρακτηριστικών τους ούτε ρυθμίζει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τους κανόνες των διαφόρων ρόλων, στο παιχνίδι του τα χαρακτηριστικά των ρόλων που υποδύεται γίνονται εμφανή. Το παιδί αποκτά επίγνωση των ρόλων, χρησιμοποιώντας τους στο παιχνίδι του (Berk & Winsler, 1995, Duncan & Tarulli, 2003, Gaskins & Goncu, 1988, Nicolopoulou, 1993). Επιπλέον, τα παιδιά δεν παίζουν παιχνίδια τα οποία είναι λεπτομερή και πιστά αντίγραφα των ρόλων που μιμούνται. Αντίθετα, το παιχνίδι τους περιλαμβάνει το «απόσταγμα» των χαρακτηριστικών εκείνων που αντιλαμβάνονται ως κεντρικά για το ρόλο (Elkonin, 1978/2005). Όπως και στη συμβολική χρήση αντικειμένων για τη διεργασία αυτή απαιτείται δυνατότητα για γενίκευση και αφαίρεση (Bodrova & Leong, 2005).

4.3. Το παράδοξο του παιχνιδιού

Στο παιχνίδι το παιδί απελευθερώνεται από τους περιορισμούς της πραγματικότητας αλλά ταυτόχρονα περιορίζεται και υποχρεώνεται να δράσει βάσει των κανόνων της φανταστικής κατάστασης. Ο Vygotsky μιλά συνεπώς για το

παράδοξο του παιχνιδιού (1933/1978/1997, σελ. 167), το οποίο εκδηλώνεται με δύο διαφορετικούς αλλά αλληλοσυνδεόμενους τρόπους.

Ο πρώτος τρόπος σχετίζεται με το ότι η δημιουργία της φανταστικής κατάστασης επιτρέπει στο παιδί να απελευθερωθεί από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και αποτελεί την *«πρώτη εκδήλωση της χειραφέτησής του από τους περιορισμούς που επιβάλλουν οι καταστάσεις»* (ο.π., σελ. 167). Η ελευθερία όμως που του παρέχει το παιχνίδι περιορίζεται από τη σημασία βάσει της οποίας δρα. Έτσι,

«Από μια άποψη, ένα παιδί είναι ελεύθερο στο παιχνίδι ν' αποφασίσει για τις πράξεις του. Αλλά από μιαν άλλη άποψη, πρόκειται για μια απατηλή ελευθερία επειδή οι πράξεις του παιδιού στην ουσία υπόκεινται στο νόημα των αντικειμένων, και το παιδί δρα αναλόγως» (ο.π., σελ. 174).

Ο δεύτερος τρόπος είναι ότι στο παιχνίδι το παιδί κάνει αυτό που του αρέσει περισσότερο, ενώ ταυτόχρονα υποτάσσει τον εαυτό του σε κανόνες. Αποκτά με άλλα λόγια τη μεγαλύτερη αυτοδιάθεση και ταυτόχρονα επιτυγχάνει το μέγιστο αυτοέλεγχο. Η υποταγή στους κανόνες και ο έλεγχος της παρόρμησης είναι το μέσον για την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που συνδέεται με το παιχνίδι. Το παιχνίδι επομένως, επιτρέπει στο παιδί να επιτύχει την πρώτη χειραφέτηση από τους περιορισμούς που επιβάλλει η εξωτερική κατάσταση και το μέγιστο αυτοέλεγχο, λειτουργώντας βάσει των σημασιών που επιβάλλουν οι κανόνες της φανταστικής κατάστασης.

Στη σημαντική αυτή κατάκτηση συνδράμει και ο εγωκεντρικός λόγος ο οποίος εμφανίζεται την περίοδο αυτή και αρχίζει να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του παιδιού αρχικά στο επίπεδο της πρακτικής δραστηριότητας και στη συνέχεια της νοητικής (Bodrova & Leong, 2003, 2005). Όπως συζητήθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, ο εγωκεντρικός λόγος προσφέρει στα παιδιά το εργαλείο για τον έλεγχο της συμπεριφοράς: η καθοδήγηση του ενήλικα (συνήθως λεκτική) κατά την ετερορρύθμιση, χρησιμοποιείται αργότερα από το ίδιο το παιδί για να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του. Το παιχνίδι, προσφέρει στο παιδί ένα *«μοναδικό πλαίσιο που υποστηρίζει την αυτορρύθμιση μέσα από ένα σύστημα ρόλων και κανόνων»* (Bodrova & Leong, 2003, σελ. 168). Για να εκπληρώσει τις επιθυμίες του με συμβολικό τρόπο, το παιδί υιοθετεί ρόλους και κανόνες, γεγονός που ενισχύει τον αυτοέλεγχο και την αυτορρύθμιση.

5. Το παιχνίδι ως κατευθυντήρια δραστηριότητα¹⁶ και η δημιουργία ΖΕΑ

Όπως είπαμε, το παιδί παίζει για να ικανοποιήσει ανεκπλήρωτες ανάγκες και επιθυμίες. Για να ικανοποιήσει τέτοιες ανάγκες, το παιδί στο παιχνίδι του αντιμετωπίζει μια αντιπαράθεση ανάμεσα στις υπάρχουσες ικανότητές του και στις απαιτήσεις του παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα του ρόλου που υποδύεται ή της συμβολικής χρήσης των αντικειμένων. Για να πραγματοποιήσει το παιχνίδι του, πρέπει να επιλύσει αυτήν την αντιπαράθεση, πράγμα που επιτυγχάνεται με τη δημιουργία της φανταστικής κατάστασης και της υποταγής στους κανόνες της. Σ' αυτό το πλαίσιο, επιτυγχάνεται η σύνθεση των ικανοτήτων που ήδη υπάρχουν και αυτών που απαιτούνται για την πραγμάτωση του παιχνιδιού (χρήση συμβόλων και αυτοέλεγχος)¹⁷.

Στο παιχνίδι, δηλαδή, δημιουργείται η αντιπαράθεση που επιτρέπει στο παιδί τη μετάβαση σε πιο περίπλοκες μορφές σκέψης και συμπεριφοράς. Με την υποστήριξη του παιχνιδιού το παιδί χρησιμοποιεί «εργαλεία» διαθέσιμα στο περιβάλλον του, με τα οποία υποδύεται ρόλους και χρησιμοποιεί αντικείμενα με τρόπους που εκτείνονται πέρα από τη δραστηριότητά του σε πραγματικές καταστάσεις. Εσωτερικεύοντας αυτά τα εργαλεία, κατακτά τις ικανότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να λειτουργήσει ανεξάρτητα πια, όπως λειτουργούσε με την υποστήριξη του παιχνιδιού.

Το παιχνίδι αποτελεί επομένως δραστηριότητα στην οποία συντελείται η «συνάντηση» του ατομικού με το κοινωνικό (Shnewuly, 1994), δηλαδή η συνάντηση ανάμεσα στην εσωτερική πραγματικότητα του παιδιού (ανάγκες, επιθυμίες, υπάρχουσες ικανότητες) και την εξωτερική πραγματικότητα (κοινωνικο-πολιτισμικά σημεία και κανόνες συμπεριφοράς). Χρησιμοποιώντας αντικείμενα με συμβολικό τρόπο και υιοθετώντας ρόλους, το παιδί, μέσα από το παιχνίδι, κατακτά πολιτισμικά σημεία, με αποτέλεσμα τον μετασχηματισμό και την αναδόμηση των ψυχολογικών λειτουργιών. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διευκρινιστεί για μια ακόμα φορά ότι στη θεωρία του Vygotsky η κατάκτηση κοινωνικοπολιτισμικών σημείων δε συνεπάγεται

¹⁶ Η έννοια της κατευθυντήριας δραστηριότητας, η οποία αναλύεται στο τρίτο κεφάλαιο του βιβλίου, αναφέρεται στις δραστηριότητες εκείνες κατά τις οποίες το παιδί βιώνει την αντιπαράθεση ανάμεσα στις αναπτυγμένες ψυχολογικές λειτουργίες και σε εκείνες που πρέπει να αναπτυχθούν ώστε το παιδί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και να αποκτήσει επίγνωση της σχέσης του με την πραγματικότητα.

¹⁷ Όπως συζητήθηκε στο τρίτο κεφάλαιο, σ' αυτήν την αντιπαράθεση έγκειται θεωρητικά η ΖΕΑ (Chaiklin, 2003, Shnewuly, 1994).

απλά την απόκτηση αξιών, προσδοκιών ή συμπεριφορών που είναι επιθυμητές ή απαραίτητες σ' ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Αντιθέτως συνεπάγεται την αναδόμηση του συστήματος των ψυχολογικών λειτουργιών λόγω της αλληλεπίδρασης ατομικών και κοινωνικών παραγόντων.

Συγκεκριμένα, στο παιχνίδι η υιοθέτηση μέσω της μίμησης ρόλων που υφίστανται στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού, δεν οδηγεί απλά στη μάθηση των κοινωνικών ρόλων και των χαρακτηριστικών τους. Τα χαρακτηριστικά του ρόλου, ως πολιτισμικό εργαλείο, διαμεσολαβούν τη συμπεριφορά του παιδιού και μέσω αυτής της διαδικασίας το παιδί υιοθετεί και κατακτά ικανότητες οι οποίες αναδομούν τις ψυχολογικές λειτουργίες. Παίζοντας τη «μαμά» για παράδειγμα το παιδί δεν αποκομίζει απλά γνώση για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του ρόλου. Υιοθετώντας στο παιχνίδι του τα χαρακτηριστικά του ρόλου, τα χρησιμοποιεί ως κανόνες με τους οποίους μπορεί να λειτουργήσει συμβολικά και να ελέγξει τη συμπεριφορά του.

Με την υποστήριξη του παιχνιδιού, επομένως, το παιδί μπορεί να λειτουργήσει σε ένα επίπεδο ανώτερο από το υπάρχον. Στο παιχνίδι της προσχολικής ηλικίας εμφανίζονται οι πρώτες μορφές ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών με τη μορφή συμπεριφορών που είναι διαμεσολαβημένες και υπόκεινται σε αυτοέλεγχο. Στο πλαίσιο του παιχνιδιού, το παιδί μπορεί να λειτουργήσει με σύμβολα και να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του, ικανότητες απαραίτητες για τη μετάβαση στην επόμενη ηλικιακή περίοδο. Με τον τρόπο αυτό, το παιχνίδι είναι η κατευθυντήρια δραστηριότητα στην προσχολική ηλικία, είναι δηλαδή η δραστηριότητα εκείνη που στη συγκεκριμένη περίοδο αποτελεί την πηγή της αναπτυξιακής αλλαγής.

Όπως έχει συζητηθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, αυτό δεν σημαίνει ότι το παιχνίδι είναι η συχνότερη δραστηριότητα κατά την προσχολική ηλικιακή περίοδο ή η μόνη που συνδέεται με την αναπτυξιακή πρόοδο και αλλαγή (Duncan & Tarulli, 2003). Ο ίδιος ο Vygotsky (1933/1878/1997) τόνισε ότι σε καθημερινές καταστάσεις, η συμπεριφορά του παιδιού δεν μοιάζει με την συμπεριφορά του στο παιχνίδι. Ενώ δηλαδή *«στο παιχνίδι η δράση υποτάσσεται στο νόημα, στην πραγματική ζωή η πράξη κυριαρχεί στο νόημα»* (σελ. 171) και έτσι, το παιχνίδι δεν μπορεί να θεωρηθεί κυρίαρχη μορφή της καθημερινής συμπεριφοράς του παιδιού. Η αυστηρή υποταγή σε κανόνες,

«είναι τελείως αδύνατη στη ζωή, στο παιχνίδι όμως πράγματι γίνεται δυνατή. Έτσι, το παιχνίδι δημιουργεί μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του παιδιού. Στο παιχνίδι το παιδί πάντα ξεπερνάει το μέσο όρο της ηλικίας του και πηγαίνει πέρα από την καθημερινή του συμπεριφορά. Στο παιχνίδι θαρρείς και γίνεται ένα κεφάλι ψηλότερο απ' ό,τι είναι. Όπως το κέντρο ενός μεγεθυντικού φακού, το παιχνίδι περιέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις συμπυκνωμένες κι αποτελεί μια μέγιστη πηγή ανάπτυξης » (ο.π. σελ. 172).

Το παιχνίδι, δηλαδή, είναι η κατευθυντήρια δραστηριότητα κατά την προσχολική ηλικία όχι επειδή είναι η πιο συχνή ή η κυρίαρχη μορφή δραστηριότητας στην περίοδο αυτή. Θεωρείται κατευθυντήρια επειδή εμπεριέχει την αντιπαράθεση ατομικού-κοινωνικού που συνδέεται με την ανάπτυξη του παιδιού. Το παιχνίδι είναι πηγή αναπτυξιακών αλλαγών οι οποίες μετασχηματίζουν τις ψυχολογικές λειτουργίες. Για το λόγο αυτό, το παιχνίδι δημιουργεί ZEA. Αν και η σχέση παιχνιδιού-ανάπτυξης μοιάζει με τη σχέση διδασκαλίας-ανάπτυξης, το παιχνίδι

«προσφέρει ένα πολύ πιο ευρύ πεδίο για τις αλλαγές των αναγκών και της συνείδησης. Η δράση ... σε μια φανταστική κατάσταση, η δημιουργία των εκούσιων προθέσεων και των σχεδίων της πραγματικής ζωής, των εκούσιων κινήτρων, όλα παρουσιάζονται στο παιχνίδι, καθιστώντας το το πιο υψηλό επίπεδο ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία. Το παιδί εξελίσσεται ουσιαστικά μέσα από δραστηριότητες του παιχνιδιού. Μόνο μ' αυτήν την έννοια μπορεί να θεωρηθεί το παιχνίδι ως κυρίαρχη δραστηριότητα που καθορίζει την ανάπτυξη του παιδιού» (ο.π. σελ. 173).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι, όταν ο Vygotsky αναφέρεται στο παιχνίδι ως τη δραστηριότητα εκείνη που δημιουργεί ZEA για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεν αναφέρεται αναγκαστικά στη διαπροσωπική διάσταση του παιχνιδιού η οποία περιλαμβάνει την καθοδήγηση από κάποιον ενήλικα ή άλλο παιδί. Αντίθετα από την διδασκαλία όπου η διαπροσωπική διάσταση είναι πιο εμφανής, στην περίπτωση του παιχνιδιού η δραστηριότητα αυτή καθαυτή είναι εκείνη που δημιουργεί ZEA, ανεξάρτητα από το αν είναι διατομική ή ατομική. Το παιχνίδι δημιουργεί ZEA επειδή η φανταστική κατάσταση θέτει απαιτήσεις αλλά και προσφέρει δυνατότητες στο παιδί (Gaskins & Goncu, 1988). Το παιχνίδι αυτό καθαυτό «αναγκάζει» το παιδί να υιοθετήσει συμπεριφορές που απαιτούν νοητικό και βουλευτικό έλεγχο μεγαλύτερο από αυτόν που διαθέτει. Με τον τρόπο αυτό, το παιχνίδι αποκτά κεντρική σημασία για την ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών στην προσχολική ηλικιακή περίοδο.

Η συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία εκούσιων προθέσεων, σχεδίων και στόχων της πραγματικής ζωής, αποτυπώνεται στην ίδια την εξέλιξη του παιχνιδιού.

Όπως αναφέρθηκε, ο Vygotsky θεώρησε ότι το παιχνίδι εξελίσσεται από δραστηριότητα με εμφανή τη φανταστική κατάσταση και λανθάνοντες τους κανόνες σε δραστηριότητα με εμφανείς τους κανόνες και λανθάνουσα τη φανταστική κατάσταση. Αρχικά, στο πλαίσιο της φανταστικής κατάστασης, το παιδί υιοθετεί συμπεριφορές που υπαγορεύονται από κανόνες και ελέγχει την παρόρμησή του, χωρίς να έχει συνειδητή επίγνωση αυτής της διεργασίας. Η «υποταγή» αυτή επιτυγχάνεται επειδή η φανταστική κατάσταση προσφέρει ένα εξωτερικό, υποστηρικτικό πλαίσιο. Αργότερα, όταν επιδίδεται σε παιχνίδι κανόνων, το παιδί δεν έχει ανάγκη από αυτήν την εξωτερική υποστήριξη, εφόσον η δυνατότητα να συμμορφώνεται με κανόνες βασίζεται σε πιο αναπτυγμένες μορφές σκέψης και στη δυνατότητα για αυτορρύθμιση.

Όπως όμως όλα τα αναπτυξιακά επιτεύγματα, η λειτουργία βάσει εσωτερικευμένων κανόνων έχει τις ρίζες της σε κοινωνικές διεργασίες, στην προκειμένη περίπτωση της φανταστικής κατάστασης (Duncan & Tarulli, 2003). Η εσωτερίκευση του ελέγχου που επιτυγχάνεται στο παιχνίδι μέσω της φανταστικής κατάστασης, οδηγεί στο παιχνίδι κανόνων. Κατά συνέπεια, το παιχνίδι προσποίησης της προσχολικής περιόδου είναι γενετικά συνδεδεμένο με το παιχνίδι κανόνων, το οποίο με τη σειρά του «δεν χάνεται, αλλά διευκολύνει τη στάση απέναντι στην πραγματικότητα. Έχει την ξεχωριστή εσωτερική του συνέχεια στη διδασκαλία και τη δουλειά στο σχολείο» (Vygotsky, 1933/1978/1997, σελ. 175), η οποία αποτελεί την κατευθυντήρια δραστηριότητα της επόμενης ηλικιακής περιόδου και η οποία, όπως συζητήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ΖΕΑ. Έτσι,

«Μια επιπόλαια θεώρηση θα απέδιδε μικρή ομοιότητα ανάμεσα στο παιχνίδι και στη σύνθετη παρεμβαλλόμενη μορφή της σκέψης και της βούλησης προς την οποία οδηγεί. Μόνο μια σε βάθος εσωτερική ανάλυση θα μας έδινε την ευχέρεια να καθορίσουμε την πορεία της αλλαγής και το ρόλο του στην ανάπτυξη» (ο.π., σελ. 175).

6. Σύνοψη

Όπως αναλύθηκε, στη θεωρία του Vygotsky το παιχνίδι είναι κατευθυντήρια δραστηριότητα στην προσχολική ηλικία η οποία δημιουργεί ΖΕΑ. Αποτελεί δραστηριότητα που παρέχει στο παιδί το απαραίτητο υποστηρικτικό πλαίσιο για να λειτουργήσει με τρόπο που ξεπερνάει τις ήδη κατακτημένες ικανότητές του, ο οποίος είναι αναγκαίος ώστε να μπορέσει να εκπληρώσει συμβολικά ανάγκες και επιθυμίες

που δεν μπορούν να ικανοποιηθούν στην πραγματικότητα. Το παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να λειτουργήσει βάσει νοήματος και με αυτοέλεγχο, γεγονός που μετασχηματίζει τις ψυχολογικές λειτουργίες του και το οδηγεί στον κόσμο των εννοιών και στην ικανότητα για αυτορύθμιση. Οι κατακτήσεις αυτές βέβαια, δεν είναι άμεσες ούτε μπορούν να φανούν μεσοπρόθεσμα στην αλλαγή κάποιας συγκεκριμένης λειτουργίας. Όπως υποστηρίζει και η Nikolopoulou (1993) η σχέση του παιχνιδιού με την ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών είναι σύνθετη και «*μπορεί να χρειαστούν χρόνια συμβολικού παιχνιδιού για να εμφανιστούν τα κέρδη (από αυτό)*» (Bodrova & Leong, 2003, σελ. 168).

Πέρα από την αναπτυξιακή του σημασία, το παιχνίδι της προσχολικής ηλικίας είναι ένα εξαιρετικό παράδειγμα δραστηριότητας που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε βασικές θέσεις της θεωρίας του Vygotsky για τη ZEA. Επιπλέον, στο παιχνίδι αποτυπώνεται η σύνθεση συναισθηματικών, νοητικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων. Η εξοικείωσή μας με το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών ως μια δραστηριότητα άκρως ενεργητική και δημιουργική προσφέρει τη δυνατότητα κατανόησης των θέσεων του Vygotsky στο πλαίσιο ενός ενεργού υποκειμένου το οποίο δεν απορροφά παθητικά αλλά συμβάλλει δημιουργικά το ίδιο στην ανάπτυξή του.

Παρ' ότι το παιχνίδι έχει, όπως είδαμε, κεντρική σημασία στην προσέγγιση του Vygotsky για την ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών, δεν έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον σύγχρονων αναλυτών, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, σε βαθμό ανάλογο με άλλα ζητήματα της θεωρίας του (Bodrova & Leong, 2005, Duncan & Tarulli, 2003, Newman & Holzman, 1993, Nicolopoulou, 1993). Η μικρότερη έμφαση στο παιχνίδι οφείλεται σε ποικίλους λόγους οι οποίοι περιλαμβάνουν το περιορισμένο έργο του Vygotsky για το θέμα αυτό, τη σχετικά πρόσφατη μετάφραση στα Αγγλικά των κειμένων του για την ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και τη μεγάλη έμφαση που έχει δοθεί στην ανάλυση κομβικών ζητημάτων της θεωρίας όπως η διαμεσολάβηση, η κοινωνική προέλευση των ψυχολογικών λειτουργιών και η γενετική ανάλυση. Τελευταία πάντως το παιχνίδι έχει συνδεθεί στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης κατά ενδιαφέροντα τρόπο με την εκπαίδευση και αγωγή στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία (π.χ., Bodrova & Leong, 2003, 2005, Duncan & Tarulli, 2003, van Oers & Wardekker, 1999, van Oers, 2003).

Η έμφαση του Vygotsky στο συμβολικό παιχνίδι και τη σημασία του ως πηγή ανάπτυξης έχει ειδωθεί πρόσφατα ως πιθανώς εθνοκεντρική. Οι διαπολιτισμικές έρευνες δείχνουν ποιοτικές και ποσοτικές διαφορές σε διάφορους πολιτισμούς στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών (π.χ. Gaskins & Goncu, 1988, Goncu & Gaskins, 2007, 1992, Rogoff, 1993). Εγείρονται συνεπώς ερωτηματικά ως προς το κατά πόσο μπορεί να θεωρείται οικουμενική κατευθυντήρια δραστηριότητα όπως αφήνεται να εννοηθεί από τον Vygotsky.

Η αντιμετώπιση του συμβολικού παιχνιδιού όπως και της σχολικής εκπαίδευσης που συζητήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχει οδηγήσει γενικότερα σε επιφυλάξεις ως προς το κατά πόσο η θεωρία του Vygotsky μπορεί να ερμηνεύσει επαρκώς την ανάπτυξη των παιδιών σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Έχει έτσι επισημανθεί η ανάγκη μελέτης τόσο του παιχνιδιού όσο και άλλων φαινομένων της ανάπτυξης στην πολιτισμική και ιστορική τους διάσταση (Gaskins & Goncu, 1992, Rogoff, 1993, 2003). Όπως συζητήθηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια, η έμφαση του Vygotsky στα σημειωτικά μέσα διαμεσολάβησης αποτελεί σημείο συζήτησης και κριτικής στη θεωρία του. Μπορούμε βέβαια να αντικρούσουμε ότι μιλώντας για την κοινωνική κατάσταση της ανάπτυξης, δηλαδή της σχέσης του παιδιού με το περιβάλλον και τοποθετώντας τις κατευθυντήριες δραστηριότητες σ' αυτό το πλαίσιο, ο Vygotsky φαίνεται να υπονοεί ότι οι δραστηριότητες αυτές προσδιορίζονται από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Ο ίδιος όμως είναι αλήθεια ότι δεν επεκτάθηκε στο θέμα αυτό.

Στο έργο των Elkonin και Leontiev, η έννοια της κατευθυντήριας δραστηριότητας συνδέθηκε πιο σαφώς με την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Στην προσέγγιση αυτή τονίζεται ότι οι συγκεκριμένες κατευθυντήριες δραστηριότητες που έχουν αναλυθεί (π.χ. παιχνίδι, εκπαιδευτική δραστηριότητα), δεν είναι οικουμενικές. Αντιθέτως οικουμενική μπορεί να θεωρηθεί η δυναμική αναπτυξιακής αλλαγής που δημιουργείται από την ακολουθία κατευθυντήριων δραστηριοτήτων κάθε ηλικιακής περιόδου (Bodrova & Leong, 2005, Duncan & Tarulli, 2003, Elkonin, 1972/2003, 1978/2005, Karpov, 2003, 2005).