

1.

Παιχνίδι και παιχνίδια-αντικείμενα: Εννοιολόγηση και παιδαγωγικές διαστάσεις

*Κωνσταντίνος Καραδημητρίου**

1. Ο προσδιορισμός των εννοιών *παιχνίδι και παιχνίδια-αντικείμενο*

ΣΤΟΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟ ΛΟΓΟ, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που με τον όρο παιχνίδι χαρακτηρίζουμε καταστάσεις και δραστηριότητες φαινομενικά ασύνδετες μεταξύ τους, γεγονός που αποκαλύπτει το μεγάλο εύρος και τις ποικίλες πτυχές της έννοιας, αλλά ακόμα και τα στοιχεία παιχνιδιού που αναγνωρίζουμε, έστω ασυνείδητα, να ενυπάρχουν σε αυτές. Για παράδειγμα, χαρακτηρίζουμε στην καθομιλουμένη ως παιχνίδια τους ποδοσφαιρικούς αγώνες και τις αυθόρμητες δραστηριότητες των παιδιών στο διάλειμμα, αλλά την ίδια στιγμή και το φλερτ, τις δραστηριότητες στο χρηματιστήριο και το καζίνο, τη μουσική που εκτελείται με κάποιο μουσικό όργανο και την υπόδυση ρόλων στο θέατρο.

Παρομοίως, και στην επιστημονική βιβλιογραφία εμφανίζονται αντιγνωμίες σε σχέση με το παιχνίδι. Η εξερεύνηση (*exploration*) αποτελεί ένα παράδειγμα που σε κάποιες τυπολογίες, όπως του Hughes (1999, βλ. κεφ. 3), ταξινομείται ως διακριτό είδος παιχνιδιού (*exploratory play*), ενώ άλλοι ερευνητές, όπως οι Johnson, Christie και Wardle (2005) και οι Pellegrini και Smith (1998) τη διαφοροποιούν από το παιχνίδι, καθώς θεωρούν ότι προηγείται από αυτό, ως η διερεύνηση, προκειμέ-

* Επίκουρος καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών και Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

νου να αποκτηθούν πληροφορίες σχετικά με κάποιο αντικείμενο. Διαχρονικά, συναντάμε με συνέπεια αναφορές που υποστηρίζουν τη συνθετότητα του φαινομένου, υποδηλώνοντας παράλληλα την αδυναμία διατύπωσης ενός μοναδικού και πλήρους ορισμού που να το περιγράφει ολόπλευρα. Ενδεικτικά, έχει γραφεί για το παιχνίδι ότι είναι τόσο πολυσύνθετο όσο και ο ίδιος ο άνθρωπος (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977), ότι αν και η κεντρική του ιδέα με την καθημερινή χρήση του όρου είναι αρκετά σαφής, οι λεπτομέρειες είναι θαμπές (Garvey, 1990), ότι, αν και είναι σύνθετη, μοιάζει όμως «παραπλανητικά απλή» ως συμπεριφορά (Stagnitti, 2004), ότι διαφεύγει ενός σταθερού ορισμού και περιεχομένου (James, 1993), ότι αποτελεί όρο-ομπρέλα που περικλείει πολλών ειδών δραστηριότητες (Lindon, 2001), ότι ο χαρακτηρισμός κάποιας συμπεριφοράς ως παιχνίδι έχει υπάρξει συχνά επίμαχο θέμα (Burghardt, 2011) και όπως, τέλος, χαρακτηριστικά αναφέρει ο Sutton-Smith (1997:1): «Όλοι παίζουμε περιστασιακά και όλοι γνωρίζουμε πώς μοιάζει το να παίζεις. Αλλά όταν χρειαστεί να προσδιορίσουμε θεωρητικά τι συνιστά παιχνίδι, ερχόμαστε σε αμηχανία».

Στην απουσία ομογνωμίας σχετικά με έναν καθολικά αποδεκτό προσδιορισμό του φαινομένου παιχνίδι συντελεί καθοριστικά το γεγονός ότι οι ορισμοί που εκφράζονται από τους ερευνητές εξαρτώνται σε κάθε περίπτωση από τις θεωρητικές τους απόψεις (Αυγητίδου, 2001). Σε άμεση συνάφεια με αυτό, ο Sutton-Smith (1997) στο βιβλίο του με τίτλο *Η αμφισημία του παιχνιδιού*,¹ στο πλαίσιο μιας προσπάθειας να επιτευχθεί κάποια συνοχή στην ασάφεια που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο πεδίο, προτείνει και αναλύει επτά ρητορικές για το παιχνίδι, υπό το πρίσμα του αφηγήματος που εκφράζει η καθεμιά από αυτές. Οι ρητορικές αντιπροσωπεύουν τον τρόπο με τον οποίο τοποθετείται το παιχνίδι μέσα σε ευρύτερα αξιακά συστήματα και αποτελούν ευρείας κλίμακας πολιτισμικούς «τρόπους σκέψης», με ιδεολογικό φορτίο, στους οποίους συμμετέχουμε οι περισσότεροι, άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό. Αυτές είναι οι εξής: α) η ρητορική της ανάπτυξης των παιδιών μέσα από το παιχνίδι (the rhetoric of play as progress), β) η ρητορική του ελέγχου της ανθρώπινης ζωής και των παιχνιδιών από τη μοίρα και την τύχη· περίπτωση που ανταποκρίνεται συνήθως στα τυχερά παιχνίδια (the rhetoric of play as fate), γ) η ρητορική του παιχνιδιού ως έκφραση σύγκρουσης και ως μέσου

1. Τίτλος του πρωτότυπου έργου (1997): *The ambiguity of play*.

ενδυνάμωσης της θέσης αυτών που το ελέγχουν ή είναι οι πρωταγωνιστές· περίπτωση που ανταποκρίνεται συνήθως στα αθλήματα και τους διαγωνισμούς (the rhetoric of play as power), δ) η ρητορική του παιχνιδιού ως μέσου διατήρησης και επιβεβαίωσης της δύναμης και της ταυτότητας μιας κοινότητας παικτών· περίπτωση που ανταποκρίνεται συνήθως στις κοινοτικές και παραδοσιακές εορτές και φεστιβάλ (the rhetoric of play as identity), ε) η ρητορική της εξιδανίκευσης της φαντασίας, της ευελιξίας και της δημιουργικότητας στο παιχνίδι· περίπτωση που συνήθως ανταποκρίνεται σε κάθε μορφής παιγνιώδους αυτοσχεδιασμού (the rhetoric of play as the imaginary), στ) η ρητορική του «εαυτού» (the rhetoric of the self)· περίπτωση που συνήθως ανταποκρίνεται σε μοναχικές δραστηριότητες, όπως τα χόμπι και οι δραστηριότητες με υψηλό ρίσκο (π.χ. μπάντζι τζάμπινγκ), στις οποίες το παιχνίδι εξιδανικεύεται, εμφανίζοντας τις ευχάριστες βιωματικές εμπειρίες των παικτών: χαρά, ξεκούραση, απόδραση, και ζ) η ρητορική του παιχνιδιού ως «μη σοβαρού» (the rhetoric of play as frivolous)· περίπτωση που βρίσκει συνήθως ανταπόκριση στις δραστηριότητες του τεμπέλη ή του ανόητου, αλλά περισσότερο αφορά στους ιστορικούς χαρακτήρες των απατεωνίσκων (tricksters) και των γελωτοποιών, οι οποίοι μέσα από το παιχνίδι εξέφραζαν διαμαρτυρία απέναντι στην καθεστηκυία τάξη.

Οι ρητορικές της ανάπτυξης του φανταστικού και του εαυτού είναι σύγχρονες και εστιάζουν περισσότερο στο άτομο ενώ οι ρητορικές της τύχης/μοίρας, της δύναμης, της ταυτότητας και της μη σοβαρότητας έχουν ιστορικά τις καταβολές τους στην αρχαιότητα και εστιάζουν περισσότερο σε ομάδες (Sutton-Smith, ό.π.).

Οι επτά παραπάνω ρητορικές συνδέονται αντίστοιχα, ενδεικτικά, με τα εξής ακαδημαϊκά πεδία:² α) εκπαίδευση, ψυχολογία, βιολογία, β) μαθηματικά, οικονομικά, γ) κοινωνιολογία, ιστορία, πολιτισμική ψυχολογία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, δ) ανθρωπολογία, ε) τέχνη, στ) ψυχιατρική, σπουδές αναψυχής και ζ) ιστορία, ποπ κουλτούρα.

Εκτός όμως από την ποικιλομορφία των ακαδημαϊκών προσεγγίσεων αναφορικά με το παιχνίδι από τις οποίες προκύπτουν αντίστοιχα διαφορετικές θεωρίες παιχνιδιού, η κατάσταση συντίθεται επιπλέον και από την ποικιλομορφία των παικτών, των μέσων παιχνιδιού και

2. Βλ. επίσης Johnson, Christie & Wardle (2005), σ. 45 και Frost, Wortham & Reifel (2008), σ. 30.

των χώρων στους οποίους αυτό μπορεί να εξελίσσεται, αλλά και από την ίδια την ποικιλομορφία των ειδών του παιχνιδιού και των εμπειριών που μπορούν να χαρακτηρίζονται ως παιχνίδι (Sutton-Smith, ό.π.).

Στο πλαίσιο αναγνώρισης της αδυναμίας μας να καταφύγουμε σε έναν και μοναδικό ορισμό του παιχνιδιού, παραθέτουμε πώς το προσδιόρισαν δύο από τους πλέον σημαντικούς μελετητές του. Ο πρώτος και πιο κλασικός ορισμός έχει διατυπωθεί από τον Huizinga (1872-1945),³ ο οποίος περιγράφει τα τυπικά χαρακτηριστικά της δραστηριότητας με τα παρακάτω λόγια:

[...] θα μπορούσαμε να το αποκαλέσουμε μια ελεύθερη δραστηριότητα, η οποία παραμένει απολύτως συνειδητά έξω από τον συνήθη βίο και ως μη σοβαρή, αλλά συγχρόνως απορροφά έντονα και απόλυτα τον παίκτη. Είναι μια δραστηριότητα η οποία δεν συνδέεται με κανένα υλικό συμφέρον και από την οποία κανένα κέρδος δεν είναι δυνατό να αποκτηθεί. Κινείται μέσα στα δικά της όρια χρόνου και χώρου σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες και κατά εύτακτο τρόπο. Προωθεί τον σχηματισμό κοινωνικών ομάδων, οι οποίες τείνουν να περιβάλλονται με μυστικότητα και να τονίζουν τη διαφορά τους από τον κοινό κόσμο με την μεταμφίεση ή με άλλα μέσα.

(Huizinga, 1989: 28)

Μια νεότερη πρόταση προσδιορισμού των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού έγινε από τον Caillois (1913-1978), στον οποίο είναι εμφανείς οι επιρροές του Huizinga (Μπότσογλου, 2010· Salen & Zimmerman, 2004). Στο βιβλίο του με τίτλο *Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι*⁴ (Caillois, 2001) περιγράφει το παιχνίδι ως μια δραστηριότητα: α) ελεύθερη, όσον αφορά τη συμμετοχή, β) διαχωρισμένη, όσον αφορά τον χρόνο και τον τόπο που εξελίσσεται, γ) αβέβαιη ως προς την εξέλιξη και το αποτέλεσμα, δ) μη παραγωγική, καθώς δεν δημιουργεί αγαθά ούτε νέο πλούτο πέρα από τη μετατόπιση ιδιοκτησίας ανάμεσα στους παίκτες, ε) ρυθμισμένη από κανόνες· υπόκειται δηλαδή σε ιδιαίτερες συμβάσεις που ισχύουν μόνο για τη διάρκεια του παιχνιδιού και στ) μυθοπλαστική, συνδέεται δηλαδή με «μια ειδική συνειδητή δευτερεύουσα πραγματικότητας ή καθαρής μη-πραγματικότητας σε σχέση με την τρέχουσα ζωή» (Caillois, 2001: 48).

3. Πρώτη έκδοση (1938) του βιβλίου του στα ολλανδικά με τίτλο: *Homo ludens*.

4. Τίτλος του πρωτότυπου έργου (1958): *Les jeux et les hommes*.

Συμπληρωματικά με τα στοιχεία που αντλούμε από τους παραπάνω ορισμούς, επισημαίνονται συχνά στη βιβλιογραφία ως χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και τα παρακάτω: ότι οι παίκτες καθοδηγούνται σε αυτό από εσωτερικά κίνητρα και ότι ασκεί θετική επίδραση σε αυτούς, καθώς, συνήθως, πρόκειται για ευχάριστη και απολαυστική δραστηριότητα (Johnson, Christie & Wardle, 2005· Stagnitti, 2004· Hughes, 1999· Garvey, 1990).

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά έχουν αποτελέσει κριτήρια για την αναγνώριση του παιχνιδιού, αλλά, όπως παρατηρεί ο Burghardt (2011), πολλά από αυτά δεν ερμηνεύονται με τον ίδιο τρόπο από όλους, ενώ δεν δίνεται ουσιαστική καθοδήγηση για την εφαρμογή αυτών των κριτηρίων σε συγκεκριμένες καταστάσεις, δεν διαχωρίζεται το ουσιώδες από το λιγότερο ουσιώδες και σπάνια διαβαθμίζονται ως προς τη σημαντικότητά τους. Ο ίδιος προτείνει ένα μοντέλο με πέντε κριτήρια που τα θεωρεί απαραίτητα για να αναγνωριστεί κάποια συμπεριφορά ως παιχνίδι, με την προϋπόθεση ότι όλα πρέπει σε μια τους διάσταση, τουλάχιστον, να ικανοποιούνται. Αυτά είναι: α) να μην εξυπηρετεί άμεσα κάποιο όφελος για την επιβίωση της μορφής ή του πλάσμιου στο οποίο εκδηλώνεται, β) να είναι αυθόρμητη, εθελοντική, εμπρόθετη, απολαυστική, να προσφέρει ικανοποίηση, να είναι ενισχυτική ή να γίνεται για χάρη του ίδιου του παιχνιδιού, γ) να διαφέρει από τις σοβαρές συμπεριφορές σε δομικά χαρακτηριστικά (π.χ. να έχει στοιχεία υπερβολής) ή στη χρονική στιγμή που εκδηλώνεται (π.χ. να εμφανίζεται πρώιμα σε σχέση με τη σοβαρότητα της εκδοχής), δ) να επαναλαμβάνεται, όχι όμως στερεοτυπικά, ε) να εκδηλώνεται στο πλαίσιο της απουσίας στρεσογόνων παραγόντων (π.χ. φόβος, πείνα, προβλήματα υγείας κ.ά.).

Αλληλένδετα με το παιχνίδι ως δραστηριότητα είναι και τα παιχνίδια-αντικείμενα. Ως παιχνίδια-αντικείμενα νοούνται στην ελληνική βιβλιογραφία τα έτοιμα-βιομηχανικά (π.χ. κούκλες του εμπορίου) ή και τα χειροποίητα αντικείμενα (π.χ. χειροποίητες κούκλες, πλοία από φλούδες) που έχουν κατασκευαστεί με σκοπό το παιχνίδι με αυτά (Πανταζής, 1997: 30), αλλά και κάθε αντικείμενο του περιβάλλοντος που ανεξάρτητα από την «κανονική» του χρήση μπορεί να αξιοποιηθεί για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες κάποιου σεναρίου παιχνιδιού (Γερμανός, 2005: 57). Τα δεύτερα όμως, σύμφωνα με τον Πανταζή (1997), χαρακτηρίζονται ως μέσα-παιχνιδιού, όρος που είναι ιδιαίτερα ευρύς και μπορεί να περιλαμβάνει εν γένει όλα τα υλικά που μπορούν να χρησιμο-

ποιηθούν για παιχνίδι. Αναπτυξιακά, το παιχνίδι με αντικείμενα ξεκινά για το παιδί από τη στιγμή που η προσοχή του ξεφεύγει από το ίδιο του το σώμα και εστιάζει στον εξωτερικό κόσμο και παράλληλα αναπτύσσονται οι κινητικές του δεξιότητες, ώστε καθίσταται ικανό να χειριστεί αντικείμενα του περιβάλλοντος (Hughes, 1999). Είναι εντυπωσιακό ότι ακόμα και έμβιοι οργανισμοί και φυτά, όπως οι χρυσόμυγες, οι πυγολαμπίδες, το φυτό «κλέφτης» ή μικρά πουλιά καταγράφονται στη βιβλιογραφία να χρησιμοποιούνται από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα, προκειμένου να στηρίξουν δραστηριότητες παιχνιδιού (Αργυριάδη, 1993· Κλιάφα & Βαλάση, 2002).

Τα παιχνίδια-αντικείμενα καθοδηγούν τα παιδιά σε συγκεκριμένους τρόπους παιχνιδιού μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κατασκευής τους, αλλά το παιχνίδι που εκδηλώνεται στην τελική του μορφή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο παίζει (Μπότσογλου, 2010). Σε ότι αφορά τα υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος που χρησιμοποιούνται ως μέσα παιχνιδιού, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τα σενάρια των δραστηριοτήτων παιχνιδιών των παιδιών, και αυτά επίσης αποκτούν διαφορετικές σημασίες από αυτές που έχουν στον πραγματικό κόσμο στο εύρος που τους το επιτρέπει η σημειολογική τους ποιότητα και για όσο διαρκεί το παιχνίδι (Μπότσογλου, ό.π.).

2. Θεωρίες για το παιχνίδι

2.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Οι πρώτες θεωρίες για την προέλευση του παιχνιδιού, οι οποίες κυριάρχησαν για αρκετές δεκαετίες στη δυτικοευρωπαϊκή και αμερικανική ψυχολογία, προσέγγισαν το φαινόμενο βιοφιλοσοφικά (Αντωνιάδης, 1994). Στην εποχή μας, ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του πλήθος θεωριών που αφορούν στο παιχνίδι, οι οποίες όμως αποκλίνουν σε ουσιαστικά σημεία ή μία από την άλλη και σε αρκετές περιπτώσεις είναι εντελώς αντίθετες μεταξύ τους. Επιπλέον, σε πολύ λίγες περιπτώσεις γίνεται αναφορά σε παιχνίδια-αντικείμενα, παρά μόνο στην αλληλεπίδραση που χαρακτηρίζει το παιχνίδι ως δραστηριότητα με το παιχνίδι-αντικείμενο (Πανταζής, 1997).

Σύμφωνα με τον Κιτσαρά (1991), οι πιο διαδεδομένες θεωρίες παιχνιδιού θα μπορούσαν να διακριθούν σε αυτές που αναζητούν τα κίνη-

τρα του παιχνιδιού σε φυσιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού και στις τελολογικές, οι οποίες χαρακτηρίζονται έτσι επειδή προσπαθούν να εντοπίσουν το βαθύτερο νόημα και τον σκοπό του παιχνιδιού. Περισσότερο όμως διαδεδομένη είναι η ταξινόμηση των θεωριών παιχνιδιού: α) σε κλασικές, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στον 19ο αιώνα και χαρακτηρίζονται από την προσπάθεια ερμηνείας της ύπαρξης και του σκοπού που επιτελεί το παιχνίδι και β) σε σύγχρονες, οι οποίες αναπτύχθηκαν μετά το 1920 και προσπαθούν να ερμηνεύσουν εκτός από τους λόγους ύπαρξης του παιχνιδιού και τον ρόλο που αυτό διαδραματίζει στην ανάπτυξη του παιδιού (Mellou, 1994a· Saracho, 2013· Saracho & Spodek, 2003).

Από το 1970 και ύστερα, άρχισαν να κερδίζουν έδαφος στη μελέτη της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες έναντι των παραδοσιακών θεωριών της γνωστικής και εξελικτικής ψυχολογίας. Οι δεύτερες, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη θεωρία του Piaget, δέχονται σήμερα κριτική για τους παρακάτω λόγους: Πρώτον, αναζητούν καθολικές αρχές για τη μάθηση και την ανάπτυξη και, αναφορικά με το παιχνίδι, εκφράζουν την πεποίθηση ότι οι ερμηνείες και τα μοτίβα που αποδίδουν σε αυτό ανταποκρίνονται σε κάθε μέρος του κόσμου και σε όλα τα παιδιά (Goncu, Tuermer, Jain & Johnson, 1999· Olusoga, 2016). Δεύτερον, δεν αναδεικνύουν το παιχνίδι ως δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας που αξίζει να μελετηθεί καθαυτή, αλλά εστιάζουν στη λειτουργία του ως μέσου για την κατανόηση ψυχολογικών φαινομένων (Goncu et al., ό.π.). Τέλος, το περιβάλλον και το άτομο λογίζονται ως ανεξάρτητες οντότητες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αντιθέτως, στην κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση η ανάπτυξη του ατόμου γίνεται αντιληπτή μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Johnson, Christie & Wardle, 2005· Saracho, 2013).

Στις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, θεωρείται, μάλιστα, ότι οι ατομικές και οι πολιτισμικές διεργασίες συνδιαμορφώνονται και όχι απλώς αλληλοεπηρεάζονται (Παπαδοπούλου, 2008· Rogoff, 2003). Ως εκ τούτου, το παιχνίδι μπορεί να εμφανίζει διαφοροποιήσεις κατά περίπτωση, ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα.

2.2 Κλασικές θεωρίες παιχνιδιού

F. Schiller και H. Spencer: Το παιχνίδι ως μέσο εκτόνωσης της πλεονάζουσας ενέργειας του οργανισμού

Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας παραπέμπει στις απόψεις του Γερμανού ποιητή, φιλόσοφου και ιστορικού του 18ου αιώνα Schiller και του Βρετανού φιλόσοφου του 19ου αιώνα Spencer. Κεντρική έννοια της θεωρίας αυτής είναι ότι κάθε ζωντανός οργανισμός παράγει άφθονη ενέργεια για να καλύπτει τις ανάγκες επιβίωσής του. Το παιχνίδι συντελεί στην εκτόνωση του πλεονάσματος ενέργειας του ανθρώπινου οργανισμού μετά την πλήρωση των βασικών του αναγκών (Saracho & Spodek, 2003). Αυτή η λειτουργία μπορεί να εξυπηρετείται διά μέσου των παιχνιδιών που περιλαμβάνουν φυσική δραστηριότητα αλλά και του δημιουργικού και δραματικού παιχνιδιού (Frost, Wortham & Reifel, 2008).

M. Lazarus και G. Patrick: Το παιχνίδι ως μέσο ανανέωσης της ενέργειας του οργανισμού

Στη θεωρία του Γερμανού ποιητή Lazarus αλλά και του μεταγενέστερου φιλόσοφου του 20ού αιώνα Patrick, το παιχνίδι εκτιμάται ως μια διαδικασία ανανέωσης, σωματικής και πνευματικής, ιδιότητα που γίνεται άμεσα αντιληπτή, αν το συγκρίνουμε με την εργασία, η οποία χαρακτηρίζεται συνήθως από σωματική και συναισθηματική πίεση, απαιτεί σοβαρότητα και είναι συχνά επιβεβλημένη από εξωτερικούς παράγοντες (Henricks, 2015). Αν και φαινομενικά η συγκεκριμένη θεώρηση του παιχνιδιού μοιάζει αντίθετη με τη θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας, ο Groos (όπως αναλύεται στο Henricks, 2015) αναδεικνύει τη συμπληρωματικότητα και όχι την αντίθεση των δύο παραπάνω προσεγγίσεων (εκτόνωση ≠ ανανέωση), με παράδειγμα την περίπτωση ενός κουρασμένου από την ημερήσια εργασία ενήλικου σε γραφείο, ο οποίος προκειμένου το απόγευμα να ευχαριστήσει τον εαυτό του, παίζει μπόουλινγκ τονώνοντας από τη μια τις πνευματικές του δυνάμεις και απελευθερώνοντας από την άλλη τη συσσωρευμένη και καταπιεσμένη ανάγκη του για κίνηση.

G. Stanley Hall: Το παιχνίδι ως ανακεφαλαίωση της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους

Στη θεωρία της ανακεφαλαίωσης, την οποία εισήγαγε ο ψυχολόγος Stanley Hall, τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι αναπαριστούν τα εξελικτικά βήματα του ανθρώπινου είδους: ζώο, άγρια κατάσταση, νομάς, γεωργός, μέλος φυλής. Συναντάται με αυτό τον τρόπο η ατομική ανάπτυξη με την ανάπτυξη των προγόνων. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να απαλλαγούν τα παιδιά από τα πρωτόγονα ένστικτα που δεν έχουν πλέον αξία στη σύγχρονη εποχή και τα προετοιμάζει, υπό αυτή την έννοια, για δεξιότητες που είναι σήμερα περισσότερο ωφέλιμες. Για παράδειγμα, μέσα από αθλήματα όπως το μπέιζμπολ, όπου οι παίκτες χτυπούν με ρόπαλα, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να περιορίσουν το κυνηγετικό τους ένστικτο (Frost, Wortham & Reifel, 2008· Johnson, Christie & Wardle, 2005· Kieff & Casbergue, 2017).

K. Groos: Το παιχνίδι ως προπαρασκευαστική εξάσκηση για την ενήλικη ζωή

Τέλος, ο φιλόσοφος Groos πρότεινε τη θεωρία της προπαρασκευαστικής εξασκήσεως με την οποία υποστήριξε ότι το παιχνίδι ενδυναμώνει τα ένστικτα του παιδιού που είναι χρήσιμα για το μέλλον του. Θεωρούσε ότι το παιχνίδι λειτουργεί ως προπαρασκευή για δραστηριότητες της ενήλικης ζωής και, κυρίως, μέσα από τη μίμηση των ενηλίκων. Στην οπτική του Groos, για παράδειγμα, όταν τα παιδιά παίζουν τους ρόλους γονέων κατά το δραματικό παιχνίδι εξασκούν τις γονεϊκές δεξιότητες (Kieff & Casbergue, 2017· Mellou, 1994a).

2.3 Σύγχρονες θεωρίες παιχνιδιού

2.3.1 Η ψυχαναλυτική προσέγγιση

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση στηρίζεται κυρίως στο έργο του Sigmund Freud, ο οποίος εστίασε στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Υποστήριξε ότι το παιχνίδι έχει «καθαριστική» δύναμη, καθώς βοηθά τα παιδιά να απαλλαγούν από δυσάρεστα συναισθήματα που σχετίζονται με τραυματικά γεγονότα. Αυτό επιτυγχάνεται με δύο τρόπους: α) τα παιδιά μεταφέρουν τα αρνητικά συναισθήματα που απορρέουν από τα τραυματικά γεγονότα σε κάποιο υποκατάστατο αντικείμενο ή πρόσωπο, για πα-

ράδειγμα, κάποιο παιδί χτυπάει μια κούκλα ή προσποιείται ότι τιμωρεί κάποιον συμπαίκτη του, επειδή κάποιος από τους γονείς του χτύπησε και το ίδιο ως τιμωρία και β) τα παιδιά επαναλαμβάνουν στο παιχνίδι τη δυσάρεστη εμπειρία, σε μικρότερα επεισόδια, προκειμένου να μπορέσουν να αφομοιώσουν τα αρνητικά συναισθήματα που συνδέονται με αυτή (Mellou, 1994a).

Η Melanie Klein και η Anna Freud εφάρμοσαν τις ιδέες του Freud στην πρακτική με παιδιά. Θεωρούσαν ότι ο ασυνείδητος κόσμος των παιδιών αποκαλύπτεται μέσα από τη θεματολογία και τους συμβολισμούς στο παιχνίδι. Παρομοίως, η παιγνιοθεραπεία στηρίζεται κατά πολύ στην ψυχαναλυτική προσέγγιση, καθώς στο υπόβαθρό της βρίσκεται η ιδέα ότι το παιχνίδι χαρίζει μια απόσταση ψυχολογικής ασφάλειας και, παράλληλα, το μέσο για τα παιδιά ώστε να εκφράσουν αυτά που τα απασχολούν (Lindon, 2001).

Εκτός από την περίπτωση των τραυματικών εμπειριών, που σχετίζονται με κάποια μορφή κακοποίησης και αποτελούν πηγή άγχους στα παιδιά, ο Hughes (1999) αναφέρει δύο κατηγορίες άγχους που χαρακτηρίζουν τη βρεφική και την παιδική ηλικία. Πρώτον, το άγχος που προέρχεται από τον εξωτερικό κόσμο, καθώς τα βρέφη και τα νεαρά παιδιά συνειδητοποιούν την αδυναμία τους και την εξάρτηση από τους άλλους για την ικανοποίηση των βασικών τους αναγκών και, δεύτερον, το άγχος που πηγάζει από τα ίδια τους τα ένστικτα, αφού πολλά από αυτά συνδέονται με συναισθήματα που αποδοκιμάζονται από τους ενήλικους (π.χ. ο θυμός, η επιθυμία για καταστροφή, η σεξουαλική περιέργεια). Αυτό έχει ως συνέπεια τον φόβο τους να τα εκδηλώσουν. Στην πρώτη περίπτωση, το παιχνίδι συντελεί στη μείωση του άγχους των παιδιών, καθώς τους δίνει την αίσθηση της δύναμης και του ελέγχου· ιδιαίτερα αντιληπτό γίνεται αυτό όταν παίζουν με παιχνίδια-αντικείμενα. Στη δεύτερη περίπτωση, το άγχος καταπολεμάται όταν μέσα στο παιχνίδι διερευνούν τα ανεπίτρεπτα για την «πραγματική» ζωή συναισθήματά τους χωρίς τον κίνδυνο της αποδοκιμασίας από τους ενήλικους (Hughes, ό.π.). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Freud (όπως αναφέρεται στην Takhvar, 1988: 225), το αντίθετο του παιχνιδιού δεν είναι το «σοβαρό» αλλά το «πραγματικό». Και σε αυτή την περίπτωση, αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος των παιχνιδιών-αντικειμένων. Τα παιδιά σε καταστάσεις άγχους προτιμούν να παίζουν με παιχνίδια-αντικείμενα που παραπέμπουν στην πηγή του άγχους τους, καθώς τους προσφέρουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν σε αυτά επιθυμίες, άγχη

και φόβους αντί στα πρόσωπα (Gariépy & Howe, 2003). Όπως χαρακτηριστικά περιγράφει ο Hughes (1999: 20): «Πολλά συνεσταλμένα παιδιά γίνονται επιθετικά καθώς ζουλάνε και χτυπούνε τον πηλό, καταστρέφοντας ένα κάστρο στην άμμο ή χτυπώντας μια γροθιά σε μια κούκλα, και τα πιο καθαρά και φροντισμένα παιδιά γίνονται συχνά τα πρώτα που σκεπάζονται με δακτυλομπογιές μέχρι τους αγκώνες».

Ο Ε. Έρικσον (1975) είναι ακόμα ένας σημαντικός εκφραστής της ψυχαναλυτικής προσέγγισης του παιχνιδιού. Θεωρούσε ότι το παιδί, μέσω του παιχνιδιού, «προχωρεί και εισχωρεί σε νέα στάδια κυριαρχίας και υπεροχής» (σ. 233). Από το αυτοκοσμικό παιχνίδι, δηλαδή από το παιχνίδι που ξεκινά από το ίδιο το σώμα και έχει ως κέντρο το σώμα, το παιδί εισέρχεται στη μικρόσφαιρα που αποτελείται από τα εύχρηστα αντικείμενα-μέσα παιχνιδιού που βρίσκονται στο περιβάλλον του και, τέλος, στην ηλικία του νηπιαγωγείου η τάση για παιχνίδι εισέρχεται στη μακρόσφαιρα, δηλαδή στο παιχνίδι όπου συμμετέχουν και οι άλλοι (Έρικσον, 1975). Στην τελευταία αυτή φάση, τα παιδιά στο παιχνίδι κινούνται πέρα από την κυριαρχία επί του σώματός τους και των αντικειμένων και επεκτείνουν την κυριαρχία τους στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Hughes, 1999). Είναι φανερό από τα παραπάνω η σημασία της λειτουργίας του παιχνιδιού στην ενδυνάμωση του «εγώ» του παιδιού.

2.3.2 Προσεγγίσεις που εστιάζουν στη γνωστική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη ικανοτήτων

Οι θεωρίες των Jean Piaget και Lev-Semyonovich Vygotsky συμπάρευσαν με την επιρροή τους κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα τόσο τη θεωρία όσο και την έρευνα γύρω από το παιχνίδι και σηματοδότησαν τη στροφή από την έμφαση που δίνονταν στις ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις μέχρι τότε προς τη διερεύνηση της ανάπτυξης της νόησης των παιδιών (Johnson, Christie & Wardle, 2005). Ο Piaget παρατήρησε ότι τα παιδιά εμφανίζουν παρόμοιες αλληλουχίες στη μάθησή τους και ότι παιδιά ίδιας ηλικίας κάνουν παρόμοια λάθη και εκφράζουν παρόμοιες ιδέες για τη λειτουργία του κόσμου. Στη θεώρησή του, τα παιδιά είναι μικροί επιστήμονες που συμμετέχουν ενεργητικά στη μάθησή τους. Αυτή ήταν μια ρηξικέλευθη προσέγγιση για την εποχή των πρώτων ερευνών του, καθώς η επικρατούσα αντίληψη αντιμετώπιζε τα παιδιά ως άδεια δοχεία που περίμεναν να γεμίσουν με γνώσεις από τους ενηλίκους (Lindon, 2001).

Ο Piaget διατύπωσε την κλασική πλέον θεωρία του για τη γνωστική ανάπτυξη, σε διακριτά στάδια, με ιεραρχική δομή και σε αντιστοιχία με αυτά διέκρινε την εξέλιξη του παιχνιδιού σε τρεις κατηγορίες: στο παιχνίδι άσκησης, στο συμβολικό παιχνίδι και στο παιχνίδι με κανόνες. Τα παιχνίδια της άσκησης εμφανίζονται από τους πρώτους μήνες της ζωής (χαρακτηρίζουν το αισθησιοκινητικό στάδιο), τα συμβολικά παιχνίδια κυριαρχούν στο στάδιο της προ-λογικής σκέψης (δύο έως επτά ετών), ενώ με την είσοδο στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης (επτά έως έντεκα ετών) κυριαρχούν πλέον τα παιχνίδια με κανόνες (Piaget, 1962).

Σύμφωνα με τον Piaget (1962), στο παιχνίδι επικρατεί η *αφομοίωση* (*assimilation*) έναντι της *συμμόρφωσης* (*accommodation*). Υπό αυτή την έννοια, το παιχνίδι αποτελεί στην ουσία μια κατάσταση «ανισορροπίας» κατά την οποία δεν επιτυγχάνεται *προσαρμογή* (*adaptation*) από την *εξισορρόπηση* (*equilibration*) ανάμεσα στις λειτουργίες της αφομοίωσης και συμμόρφωσης. Με βάση αυτό το δεδομένο, φαίνεται ότι δεν αποδίδεται σημαντικός ρόλος στο παιχνίδι καθαυτό για την ανάπτυξη της νοημοσύνης. Ωστόσο, στο παιχνίδι αντανακλάται η εξέλιξη της συμβολικής αναπαράστασης στα παιδιά και παρατηρώντας το μπορούμε να αποκτήσουμε πολύτιμη γνώση σχετικά με την ανάπτυξη της νοημοσύνης τους (Rubin & Pepler, 1982). Μια ακόμη διάσταση της σημασίας του παιχνιδιού για τον Piaget, ίσως η πιο σημαντική, είναι ότι μέσα από αυτό ενδυναμώνονται και εδραιώνονται δεξιότητες που έχουν πρόσφατα αποκτηθεί και, ως εκ τούτου, συντελεί καθοριστικά στο να μη χαθούν (Johnson, Christie & Wardle, ό.π.: Rubin & Pepler, ό.π.).

Από την άλλη πλευρά στη θεωρία του Vygotsky (2003· 1997), η επίδραση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη είναι καθοριστικής σημασίας. Η πηγή του παιχνιδιού εντοπίζεται στην ανάγκη του παιδιού να καλύψει μέσω της φαντασίας ανεκπλήρωτες ανάγκες και επιθυμίες. Ο Vygotsky θεωρούσε ότι τα δύο κύρια χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι η *φαντασιακή κατάσταση*⁵ και οι *κανόνες* (Vygotsky, 1997).⁶ Όπως χαρακτη-

5. Φαντασιακή κατάσταση (*imaginary situation*) (Αυγητίδου, 2001: 20).

6. Οι Bodrova & Leong (2015: 374) επισημαίνουν ότι με τον όρο *παιχνίδι* ο Vygotsky αναφέρεται ουσιαστικά στο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι (*socio dramatic play*) ή παιχνίδι προσποίησης (*make believe play*), το οποίο έχει τα εξής τρία χαρακτηριστικά: α) τα παιδιά δημιουργούν μια φαντασιακή κατάσταση, β) αναλαμβάνουν ρόλους

ριστικά αναφέρει: «Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως δεν υπάρχει παιχνίδι χωρίς κανόνες. Σε κάθε παιχνίδι, η φανταστική κατάσταση⁷ περιέχει κανόνες συμπεριφοράς, ακόμη και όταν αυτοί δεν ορίζονται εξ αρχής» (Vygotsky, 1997: 160). Η άρρηκτη συν-ύπαρξη των δύο αυτών στοιχείων φαίνεται και στην περιγραφή της εξέλιξης του παιδικού παιχνιδιού από «τη μετάβαση από τα παιχνίδια που έχουν μια ορατή φανταστική κατάσταση και κρυφούς κανόνες, στα παιχνίδια με φανερούς κανόνες και κρυφή φανταστική κατάσταση» (Vygotsky, 1997: 162).

Αναλυτικότερα σε σχέση με την εξέλιξη του παιχνιδιού, ο Vygotsky εξηγεί, επιπλέον, ότι αυτό αρχίζει με μια φανταστική κατάσταση που όμως είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα, περισσότερο σαν σαφής ανάμνηση της πραγματικότητας, παρά φαντασία. Στη συνέχεια, κινείται προς μια συνειδητή αναγνώριση του σκοπού του και στο τέλος εμφανίζονται περισσότερο έκδηλα οι κανόνες, που όσο πιο αυστηροί είναι αυξάνουν το στοιχείο της πρόκλησης στο επίπεδο τόσο των παικτών όσο και της δραστηριότητας (Vygotsky, 2003· 1997). Σύμφωνα με τις Bodrova και Leong (2015), η δημιουργία της φαντασιακής κατάστασης, η ανάληψη και υπόδυση ρόλων και η τήρηση κανόνων σύμφωνα με το πλαίσιο που καθορίζουν οι ρόλοι, είναι χαρακτηριστικά του παιχνιδιού που το καθένα από αυτά διαδραματίζει σημαντική λειτουργία στην ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών.

Ο Vygotsky ανέλυσε τον ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στην ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης. Τα παιδιά σε μικρή ηλικία δεν είναι σε θέση να διαχωρίσουν το νόημα των αντικειμένων από τα ίδια τα αντικείμενα και ως εκ τούτου ρυθμίζουν τη δράση τους σύμφωνα με την άμεση αντίληψη της πραγματικότητας. Δεν είναι ικανά δηλαδή για αφηρημένη σκέψη. Το παιχνίδι παρέχει ένα μεταβατικό στάδιο στο να καταφέρει το παιδί να διαχωρίσει το νόημα από τα 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 σε ένα σημείο όπου αρχίζει να ενεργεί ανεξάρτητα από αυτά που βλέπει» (Vygotsky, 2003: 86· Vygotsky, 1997: 164). Τα υποκατάστατα αντικείμενα που χρησιμοποιεί το παιδί

και τους υποδύονται και γ) ακολουθούν τους κανόνες που υπαγορεύονται από αυτούς τους συγκεκριμένους ρόλους.

7. Ο όρος *φανταστική* αποδίδεται στο μεταφρασμένο κείμενο της πηγής από το οποίο προέρχεται η αναφορά (βλ. Vygotsky, 1997).

στο παιχνίδι (π.χ. το ραβδί που υποκαθιστά ένα άλογο) χρησιμεύουν ως άξονες για να διαχωριστεί η έννοια από το πραγματικό αντικείμενο (το νόημα του αλόγου από το πραγματικό άλογο). Την ίδια στιγμή υπερσχύει το νόημα επί του πραγματικού αντικειμένου και αντιστρέφεται η προηγούμενη κατάσταση, όπου το νόημα υπάγονταν στο αντικείμενο (Vygotsky, 2003· Vygotsky, 1997).

Ιδιαίτερης σημασίας στη θεωρία του Vygotsky είναι η έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ). Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης «αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους» (Vygotsky, 1997: 147). Στο παιχνίδι με άλλους, είναι εμφανές ότι δημιουργείται ένα αυθεντικό πλαίσιο κοινής δράσης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών ή μεταξύ παιδιών και ενηλίκων για την επίλυση προβλημάτων. Το παιχνίδι επίσης, σύμφωνα με τον Vygotsky (1997), δημιουργεί μια Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, καθώς το παιδί όταν παίζει, ξεπερνάει τον μέσο όρο της ηλικίας του και υπερβαίνει την καθημερινή του συμπεριφορά. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά «περιέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις συμπυκνωμένες και αποτελεί μια μέγιστη πηγή ανάπτυξης» (Vygotsky, 2003: 94· Vygotsky, 1997: 172).

Ο Daniil Elkonin υπήρξε συνεργάτης και συνεχιστής του έργου του Vygotsky στην έρευνα για το παιχνίδι. Στηριζόμενος σε ανθρωπολογικές μελέτες κατέληξε ότι στις κοινωνίες όπου οι άνθρωποι ήταν κυνηγοί-τροφοσυλλέκτες, τα παιδιά εξασκούσαν στο παιχνίδι ως προετοιμασία για τις δραστηριότητες των ενηλίκων με παρόμοια αλλά μικρότερης κλίμακας εργαλεία από αυτά που χρησιμοποιούσαν οι μεγάλοι (Bodrova & Leong, 2015). Τα παιχνίδια-αντικείμενα επινοήθηκαν προκειμένου να ικανοποιηθεί η ανάγκη για εκμάθηση των απαραίτητων δεξιοτήτων, π.χ. παιχνίδια-αντικείμενα με σπάγκους τα οποία χρησιμοποιούνταν για να μάθουν στα παιδιά να χειρίζονται τα σχοινιά επιδιόρθωσης των δικτύων ψαρέματος και σβούρες με παρελκόμενα που τις έκαναν να στριφογυρίζουν, οι οποίες προσομοίωναν τη διαδικασία του ανάμματος της φωτιάς με την περιστροφή ενός ξύλου από τοξωτή κατασκευή (Elkonin, 2005a, όπως αναφέρεται στη Fleer, 2018). Στη σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία, όμως, οι δραστηριότητες και τα εργαλεία των ενηλίκων που απαιτούνται για αυτές είναι συνήθως πο-

λυσύνθετα και, επιπλέον, πιθανόν να έχουν μεταβληθεί σημαντικά όταν τα σημερινά παιδιά θα είναι ενήλικοι. Συνεπώς, το παιχνίδι δεν μπορεί να εξυπηρετήσει την ίδια λειτουργία. Αντί αυτού, το παιχνίδι συντελεί σήμερα στο να αναπτύξουν τα παιδιά γενικές ικανότητες με τις οποίες θα μπορούν να χειρίζονται κάθε μελλοντικό εργαλείο, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και την ηγετική δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά κατακτούν μια ποικιλία από νοητικά εργαλεία που θα τους είναι απαραίτητα για να λειτουργούν με επιτυχία στη σύγχρονη κοινωνία (Bodrova & Leong, ό.π.).

Οι θεωρίες των Jerome Seymour Bruner και Brian Sutton-Smith έδωσαν έμφαση στον τρόπο που το παιχνίδι προάγει τη δημιουργικότητα και την προσαρμοστικότητα. Είδαν το παιχνίδι ως μια διαδικασία που επιτρέπει στο παιδί να πειραματιστεί και να ανακαλύψει νέες συμπεριφορές, ιδέες και στρατηγικές. Ο, μιν, Sutton-Smith δίνοντας περισσότερο έμφαση στους συμβολικούς μετασχηματισμούς που κάνουν τα παιδιά κατά το παιχνίδι, ιδιαίτερα στο συμβολικό, οι οποίοι αντίστοιχα συμβάλλουν στην αποδέσμευσή τους από τα συμβατικά πλαίσια εννοιολόγησης και στην ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης. Ο, δε, Bruner δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διαδικασία καθαυτή και όχι στο αποτέλεσμα, με συνέπεια τα παιδιά να είναι αποδεσμευμένα από την πίεση της επίτευξης στόχων και να νιώθουν περισσότερο ελεύθερα να δοκιμάζουν νέους συνδυασμούς συμπεριφοράς που αργότερα θα χρησιμοποιήσουν για την επίλυση συνθετότερων προβλημάτων (Mellou, 1994a· Saracho, 2013· Takhvar, 1988).

2.3.3 Θεωρίες ρύθμισης της διέγερσης του οργανισμού

Οι θεωρίες που εξετάζουν το παιχνίδι στο πλαίσιο της ρύθμισης της διέγερσης στηρίζονται στην άποψη ότι ο οργανισμός προσπαθεί να διατηρήσει κάποιο βέλτιστο επίπεδο διέγερσης στο κεντρικό νευρικό σύστημα που κυμαίνεται, θα μπορούσαμε να πούμε, ανάμεσα στην αβεβαιότητα και τη μονοτονία (Hughes, 1999). Ως εκ τούτου, το παιχνίδι προκύπτει από την ανάγκη που πηγάζει από το κεντρικό νευρικό σύστημα για να διατηρηθεί η διέγερση του οργανισμού στο βέλτιστο επίπεδο. Κύριος εκπρόσωπος ήταν ο Daniel Ellis Berlyne, ο οποίος θεωρούσε ότι προκειμένου ο οργανισμός να αποκτήσει πληροφορίες από το περιβάλλον, χρειάζεται να εξερευνήσει πηγές που προκαλούν διέγερση. Όταν ο ερεθισμός είναι έντονος, τότε η διέγερση αυξάνεται σε

υψηλά επίπεδα και το άτομο οδηγείται σε δραστηριότητες που αποσκοπούν στη μείωσή του. Για παράδειγμα, στη θέα ενός νέου ή περιέργου αντικειμένου (π.χ. παιχνιδιού-αντικειμένου) τα παιδιά ερεθίζονται σε σημείο που διαταράσσεται το βέλτιστο επίπεδο διέγερσης και οδηγούνται σε δραστηριότητες, οι οποίες μέσα από την εξερεύνηση και την εξοικείωση με το συγκεκριμένο αντικείμενο συντελούν στη μείωση του επιπέδου ερεθισμού. Όταν, ωστόσο, τα ερεθίσματα πάψουν να κινούν το ενδιαφέρον, το επίπεδο της διέγερσης πέφτει κάτω από το βέλτιστο επίπεδο (κατάσταση μονοτονίας) και ο οργανισμός αναζητά νέα ερεθίσματα (Mellou, 1994a· Takhvar, 1988).

Παρόμοιες απόψεις εξέφρασαν και ο M. Ellis και η G. Fein, για τους οποίους το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να έλθουν σε επαφή με ποικιλία ερεθισμάτων που έχει ανάγκη ο οργανισμός τους, όπως κιναισθητικά, σωματικά, νοητικά κ.ά. (Hughes, 1999).

2.3.4 Η θεωρία της μετα-επικοινωνίας

Ο Gregory Bateson (1955) ήταν ο εισηγητής της θεωρίας της μετα-επικοινωνίας. Υποστήριξε ότι οι πράξεις στο παιχνίδι δεν έχουν την ίδια σημασία σε σχέση αυτή που έχουν στην πραγματικότητα και επεσήμανε ότι τόσο οι άνθρωποι όσο και τα ζώα αναγνωρίζουν μεταξύ τους τα σήματα επικοινωνίας που υποδηλώνουν τότε μια κατάσταση είναι πραγματική και τότε όχι. Ως εκ τούτου, το παιχνίδι συνδέεται με την ικανότητα κάποιου βαθμού μετα-επικοινωνίας των εμπλεκόμενων σε αυτό οργανισμών. Ο Bateson θεωρούσε μάλιστα ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στην εξέλιξη της επικοινωνίας. Το φανταστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται το παιχνίδι αποτελεί το πεδίο στο οποίο οι παίκτες επιτελούν πράξεις παρόμοιες, φαινομενικά, αλλά με διαφορετική σημασία από ό,τι στην πραγματικότητα.

Μια χαρακτηριστική περίπτωση μετα-επικοινωνίας αναφέρουν οι Salen και Zimmerman (2004) στο παράδειγμα του παιχνιδιού «μπουκάλα», στο οποίο οι παίκτες αναγνωρίζουν μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο ότι το φιλί που θα δώσουν «αντιπροσωπεύει» αλλά δεν σημαίνει το ίδιο με ένα φιλί στον πραγματικό κόσμο. «Οι παίκτες ανταλλάσσουν σήματα που μεταφέρουν το μήνυμα “αυτό είναι φιλί” και ταυτόχρονα διαβιβάζουν το μήνυμα “αυτό δεν είναι αληθινό φιλί”, πρόκειται απλά για παιχνίδι» (ό.π., σ. 371). Η συμμετοχή των παιδιών σε κοινούς φανταστικούς κόσμους στο πλαίσιο του παιχνιδιού προϋποθέτει, συνεπώς, ότι έχουν αποδεχθεί το συγκεκριμένο πλαίσιο κάθε

φορά και γνωρίζουν πώς να ενεργούν σύμφωνα με αυτό (Frost, Wortham & Reifel, 2008).

Οι Frost κ.ά. (2008) επισημαίνουν τη σημασία που έχει για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών η ανάληψη ρόλων και η εκμάθηση χρήσης των σημάτων επικοινωνίας αλλά και το γνωστικό όφελος από τις παραπάνω διαδικασίες για την ανάπτυξη της θεωρητικής-αφηρημένης σκέψης.

2.4 Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση

Κύριος θεμελιωτής της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης υπήρξε ο Vygotsky. Στη θεωρία του, η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι το αποτέλεσμα της σύνθετης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις διαδικασίες της βιολογικής-φυσικής ανάπτυξης και της πολιτισμικής ανάπτυξης. Η πολιτισμική ανάπτυξη επέρχεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τους άλλους ανθρώπους. Το αποτέλεσμα αυτών των αλληλεπιδράσεων δεν είναι απλώς η απόκτηση από το άτομο των αξιών, των προσδοκιών και των ικανοτήτων που προάγει ένας συγκεκριμένος πολιτισμός, αλλά η ολική αναδόμηση των κατώτερων νοητικών λειτουργιών, που είναι καθορισμένες από τη φύση, στην παραγωγή των ανώτερων νοητικών λειτουργιών (Bodrova & Leong, 2015).

Την καθοριστική επίδραση που έχει το περιβάλλον στην ανάπτυξη του ατόμου αναδεικνύουν το ψυχο-πολιτισμικό μοντέλο των John Whiting και Beatrice Whiting και το οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner. Στο πρώτο μοντέλο συμπεριλαμβάνονται μια σειρά κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες οι οποίοι εμφανίζουν γραμμικότητα και επιδρούν στο άτομο κατά την πορεία της ανάπτυξής του: Το φυσικό περιβάλλον και η ιστορία καθορίζουν τα πολιτισμικά συστήματα διατήρησης, τα οποία στη συνέχεια ασκούν επιρροή στο περιβάλλον μάθησης του παιδιού, το οποίο με τη σειρά του καθορίζει τις συμπεριφορές του ατόμου στην ενηλικίωση, τις δεξιότητες και τις ικανότητες, τις αξίες και τις συγκρούσεις. Αυτά επιδρούν, τέλος, στα πολιτισμικά «προβολικά συστήματα έκφρασης», όπως είναι η θρησκεία, οι τελετουργίες, οι τέχνες, η ψυχαγωγία, το παιχνίδι, τα ποσοστά εγκληματικότητας κ.ά. (Edwards & Bloch, 2010).

Η Barbara Rogoff (2003) ασκεί κριτική σε δύο σημεία στο μοντέλο των Whiting και Whiting. Το πρώτο είναι η ανελαστική, θα μπορούσαμε να τη χαρακτηρίσουμε, σχέση αιτιότητας που διέπει τους δύο πα-

ράγοντες –πολιτισμό και άτομο– και το δεύτερο είναι ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά φαίνεται να προκύπτουν ως αποτέλεσμα της επίδρασης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών, υποδηλώνοντας με αυτό τον τρόπο μια διχοτόμηση μεταξύ τους. Παρομοίως, και η Olusoga (2016) επισημαίνει ότι στο συγκεκριμένο μοντέλο το πολιτισμικό πλαίσιο φαίνεται να κυριαρχεί επάνω στο άτομο.

Στο δεύτερο μοντέλο, αυτό του Bronfenbrenner, το άτομο πλασιώνεται και αλληλοεπιδρά με καθοριστικούς παράγοντες που εκτείνονται από το άμεσο περιβάλλον της καθημερινότητας μέχρι και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον (Saracho, 2013). Πιο συγκεκριμένα, η παραπάνω σχέση έχει τη μορφή ενός ομόκεντρου μοντέλου, όπου το παιδί βρίσκεται στο κέντρο και περιβάλλεται από τα μικροσυστήματα με τα οποία αλληλοεπιδρά άμεσα (π.χ. το σπίτι, το σχολείο και τη γειτονιά), τα μεσοσυστήματα, όπου οι πτυχές των μικροσυστημάτων αλληλοεπιδρούν (π.χ. η αλληλεπίδραση του σπιτιού και του σχολείου), τα εξωσυστήματα με τα οποία το παιδί δεν έχει άμεση επαφή (π.χ. οι χώροι εργασίας των γονέων και οι τοπικές κυβερνήσεις) και, τέλος, τα μακροσυστήματα που αφορούν τις κυρίαρχες ιδεολογίες και τις πεποιθήσεις που διαμορφώνουν τους κοινωνικούς θεσμούς του πολιτισμού (Olusoga, 2016).

Η Rogoff (2003) επισημαίνει και σε αυτή την περίπτωση, όπως έκανε και για το μοντέλο των Whiting και Whiting, ότι κατά βάση το άτομο αντιμετωπίζεται ως προϊόν των άμεσων και ευρύτερων πλαισίων και ότι οι ατομικές και οι πολιτισμικές διεργασίες λογίζονται ως ξεχωριστές οντότητες, παρά το γεγονός, ότι ο ίδιος ο Bronfenbrenner αναφέρει πως στην οικολογική προσέγγιση η ανθρώπινη ανάπτυξη περιλαμβάνει την αμοιβαιότητα στην εμπλοκή του ατόμου και του περιβάλλοντος.

Παρά την κριτική που άσκησε η Rogoff στα σημεία που αναφέραμε, αναγνωρίζει η ίδια ότι έχει δεχθεί σημαντική επιρροή τόσο από τον Bronfenbrenner όσο και από τους Whiting και Whiting και επισημαίνει την καθοδηγητική σημασία του έργου τους στην έρευνα αναφορικά με τον πολιτισμό και την ανθρώπινη ανάπτυξη. Για την Rogoff (2003), η ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία μεταβαλλόμενης συμμετοχής των ανθρώπων σε κοινωνικοπολιτισμικές δραστηριότητες των κοινοτήτων τους. Επισημαίνει, παράλληλα, ότι υφίσταται μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον άνθρωπο και τον πολιτισμό. Οι άνθρωποι, καθώς εμπλέκονται σε κοινές κοινωνικοπολιτισμικές δράσεις, κάνουν χρήση και επεκτείνουν τα πολιτισμικά εργαλεία και τις πρα-

κτικές που κληρονόμησαν από προηγούμενες γενιές, αλλά, καθώς αναπτύσσονται μέσα από την παραπάνω διαδικασία, συμβάλλουν παράλληλα και στη μεταβολή των πολιτισμικών εργαλείων, των πρακτικών και των θεσμών.

Σύμφωνα με την Olusoga (2016), η έρευνα της Rogoff μας δείχνει ότι η εικόνα της Δύσης για το παιδί, την παιδική ηλικία και το παιχνίδι αποτελεί πολιτισμική κατασκευή και, ως εκ τούτου, αντανακλά συγκεκριμένα κοινωνικά, ιστορικά και ιδεολογικά πλαίσια. Και αυτό, γιατί ως πεδίο καθοδηγούμενης συμμετοχής,⁸ το παιχνίδι διαφοροποιείται στις κοινότητες ανά τον κόσμο στις λεπτομέρειές του, ως προς τα παρακάτω: τι το συνιστά, ποιος συμμετέχει σε αυτό, σε ποια αντικείμενα, υλικά και διαδικασίες τα παιδιά μπορούν να έχουν πρόσβαση κατά τη διάρκειά του (ό.π., σ. 139).

Οι Goncu κ.ά. (1999), ορμώμενοι από τη θεωρία της δραστηριότητας του A. Leontiev, διατύπωσαν πέντε αρχές υπό το πρίσμα των οποίων δίνεται η δυνατότητα της κατανόησης του παιχνιδιού ως συγκεκριμένης περίπτωσης σε μια δεδομένη κοινότητα. Αυτές οι αρχές είναι οι εξής (ό.π., σ. 156-158):

- α) Η διαθεσιμότητα της δραστηριότητας του παιχνιδιού καθορίζεται από την οικονομική διάρθρωση των κοινοτήτων μέσα στις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά. Για παράδειγμα, τα παιδιά γονέων μεσαίου εισοδήματος που μεγαλώνουν σε αστικές περιοχές έχουν περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι στο σχολείο και στο σπίτι σε σχέση με παιδιά που μεγαλώνουν σε μικρά χωριά που στηρίζονται σε οικονομίες ιδιοκατανάλωσης, στις οποίες οι ενήλικοι και τα παιδιά, ενδεχομένως, να μην έχουν τόσο διαθέσιμο χρόνο για παιχνίδι λόγω των αναγκών βιοπορισμού.
- β) Χρειάζεται να γνωρίζουμε τις πεποιθήσεις που εκφράζουν οι κοινότητες στις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά για τη σημασία του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, γονείς, που πιθανώς λόγω του εκπαιδευτικού και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου τους είναι εξοικειωμένοι με τη βιβλιογραφία από την οποία προκύπτει η σημαντική αναπτυξιακή αξία του παιχνιδιού, αναγνωρίζουν τη σημασία του παιχνιδιού μεταξύ ενηλίκων και παιδιών και το επιδιώκουν.

8. «Στην καθοδηγούμενη συμμετοχή τα παιδιά μαθαίνουν ενώ συμμετέχουν σε πρακτικές της κοινότητάς τους και καθοδηγούνται από τις αξίες της» (Olusoga, 2016: 137-138).

- γ) Χρειάζεται να αναλύουμε τον τρόπο με τον οποίο η κοινότητα επικοινωνεί στα παιδιά τις αξίες της αναφορικά με το παιχνίδι. Δηλαδή, προκειμένου να ανακαλύψουμε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν αν το παιχνίδι ή κάποια είδη του παιχνιδιού είναι αποδεκτά ή όχι, πρέπει να εξετάζουμε τους άμεσους και τους έμμεσους τρόπους με τους οποίους γίνεται η επίτευξη της διυποκειμενικότητας ή της κοινής κατανόησης του νοήματος ανάμεσα στους ενήλικους, τα αδέλφια, τους συνομήλικους και τα παιδιά.
- δ) Χρειάζεται να εξετάζουμε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αναπαριστούν τους κόσμους τους στο παιχνίδι. Δηλαδή, χρειάζεται να εξετάζουμε τα είδη των ρόλων των ενήλικων που υιοθετούν, τα είδη των γεγονότων που αναπαριστούν, τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούν το φυσικό περιβάλλον, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες τους, καθώς και το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι επιθυμίες τους στο παιχνίδι.
- ε) Η κατανόηση του παιχνιδιού της παιδικής ηλικίας απαιτεί διεπιστημονική προσέγγιση και αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Αυτό σημαίνει τη διερεύνηση του παιχνιδιού μέσα από διάφορα πλαίσια (π.χ. οικονομία, πολιτισμός, εκπαίδευση, ψυχολογία) και τη χρήση ποσοτικής αλλά και ποιοτικής μεθοδολογίας.

Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών με τα παιδιά και τους γονείς του σχολείου, και μεταξύ του σπιτιού και της κοινότητας, ενώ στον τομέα του παιχνιδιού είναι χρήσιμη στη λήψη αποφάσεων για το ποιες πρακτικές μπορούν να μεταφερθούν μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών κοινοτήτων (Johnson, Christie & Wardle, 2005· Saracho, 2013).

2.5 Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε αναφορικά με το παιχνίδι, στο πλαίσιο των σημαντικότερων θεωριών φαίνεται ότι οι απόψεις που έχουν εκφραστεί διαχρονικά εμφανίζουν ποικιλομορφία αλλά και αντιθέσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις, όμως, κάποιες από τις κλασικές και τις σύγχρονες θεωρίες παρουσιάζουν μια σχέση συνέχειας μεταξύ τους. Παρά τη μεγάλη κριτική που έχουν δεχθεί οι πρώτες, ως ξεπερασμένες με βά-