

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή Εργασία της Φοιτήτριας:
ΣΤΑΜΠΟΥΛΟΥ ΕΥΘΥΜΙΑΣ
Αριθμός Μητρώου: 1398042

ΘΕΜΑ:

**«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ
ΣΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ»**



Υπεύθυνες καθηγήτριες: Κα Ζαφειροπούλου Μαρία
Κα Ανδρέου Ελένη

ΒΟΛΟΣ, 2005



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7925/1
Ημερ. Εισ.: 14-12-2009
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΣΕ-ΜΕ
2005
ΣΤΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Τομείς της διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού	2
1 Παιχνίδι και παιδί	6
2 Το παιχνίδι και η σημασία	9
3 Γιατί παίζουν τα παιδιά.	11
4 Είδη παιχνιδιών και χαρακτήρες των παιδιών	15
5 Αναλύοντας το παιχνίδι με την Ψυχολογία του Βάθους	18
6 Τι σημαίνει για τα παιδιά το παιχνίδι	19
7 Η θεραπευτική επίδραση του παιχνιδιού – Ψυχοθεραπεία	26
Η ανάγκη για καλλιτεχνική αγωγή	30
Η Τέχνη – γενικά	31
Η αισθητική αγωγή του παιδιού	34
Το παιδί και οι Εικαστικές Τέχνες	36
Ο ρόλος της τέχνης στη σύγχρονη κοινωνία	38
Οι κύριοι στόχοι της καλλιτεχνικής αγωγής	41
Προσχολική ηλικία	43
Σχολική ηλικία	47
Σχέση παιχνιδιού και Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	50
Μουσειοπαιδαγωγική προσέγγιση. Μουσείο – Σχολείο	53
Βιβλιογραφία	57

Τομείς της διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού.

Η σχέση του παιδιού με το σώμα του και με τον χώρο που το περιβάλλει, η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ωρίμανση, καθώς και η δημιουργική επαφή του με την περιβάλλουσα πολιτισμική και κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα, είναι μερικοί από τους βασικούς τομείς αυτής της διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού.

Ο Piaget υποστήριξε ότι η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού ακολουθεί τέσσερα στάδια¹:

- Αισθησιοκινητική περίοδος (από τη γέννηση έως το 2^ο έτος): τα παιδιά έχουν περιορισμένες γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες και εξερευνούν το περιβάλλον τους κυρίως με τις αισθήσεις και τις κινήσεις τους μέσα σε αυτό.
- Προσυλλογιστική περίοδος (3^ο έως 6^ο έτος): τα παιδιά έχουν ραγδαία αντιληπτική και γλωσσική ανάπτυξη και η σκέψη αρχίζει να γίνεται συμβολική.
- Περίοδος της συγκεκριμένης σκέψης (7^ο έως 11^ο έτος): Η σκέψη των παιδιών παραμένει συγκεκριμένη και εγωκεντρική, μολονότι μπορούν να κατανοηθούν αφηρημένες έννοιες σε περιορισμένο βαθμό και η ικανότητα αφομοίωσης των σχολικών γνώσεων είναι μεγάλη.
- Περίοδος της τυπικής ή αφαιρετικής σκέψης (από το 12^ο έτος): στην προεφηβική και εφηβική περίοδο τα παιδιά εμφανίζουν έναν τρόπο σκέψης που μοιάζει πολύ με αυτόν των ενηλίκων, καθώς περιλαμβάνει αφηρημένες και ολιστικές έννοιες.

¹ Piaget, J (1926). The language and thought of the child. London: Routledge & Keagan Paul.

Σύμφωνα με τον Piaget, η δόμηση και η λειτουργία συστημάτων από νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου συμβαδίζει και συνεργάζεται με τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού, ιδίως με τη γνωστική του ανάπτυξη. Οι νοητικές αναπαραστάσεις είναι στην αρχή υπεραπλουστευμένες, ένα είδος προπλάσματος της κατοπινής τους δομής, γρήγορα όμως εξελίσσονται και, τελειοποιούμενες διαρκώς, οδηγούν στη διαδοχική εμφάνιση τριών συστημάτων αναπαριστώμενου χώρου: α) του «τοπολογικού χώρου». Κατά τον Piaget, ο βαθμός γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού επηρεάζει το σχηματισμό τοπολογικών εννοιών και σχέσεων (γειτονίας, διαχωρισμού, εγκιβωτισμού, συνέχειας και ασυνέχειας). Η διαδικασία αυτή, που εμφανίζεται περίπου από την ηλικία των 15 μηνών, οδηγεί στην τοπολογική αναπαράσταση του χώρου από το παιδί². Είναι χώρος ποιοτικός και όχι ποσοτικός, επειδή η έννοια του μετρικού μεγέθους δεν έχει ακόμα εμφανιστεί. β) του «προβολικού χώρου», που χαρακτηρίζεται από τη σταθερότητα του σχήματος των αντικειμένων. γ) του «ευκλείδειου χώρου», που βασίζεται στη σταθερότητα των μετρικών σχέσεων στο πλαίσιο μιας ευκλείδειας αντίληψης του χώρου.

Τα συστήματα αυτά, λειτουργώντας μέσα από μηχανισμούς «αφομοίωσης», «προσαρμογής» και «ισορροπίας», ανασυνθέτουν το χώρο, συνδέοντας τα στοιχεία του με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Αυτό συνεπάγεται δραστηριότητες στο χώρο και κατανοήσεις εννοιών, που αποτελούν βασικό εργαλείο της γνωστικής κυρίως ανάπτυξης. Έτσι το παιδί προσεγγίζει βαθμιαία την αντικειμενική πραγματικότητα, ιδίως μέσα από την αποκατάσταση

² Γερμανός Δημήτρης, *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, εκδ. Gutenberg, παιδαγωγική σειρά, Αθήνα 1998, σελ. 33.

σταθερών σχέσεων, τόσο ανάμεσα στο ίδιο και στα αντικείμενα, όσο και μεταξύ των αντικειμένων του χώρου, ιδιότητες που αποκτά όταν κατακτά τον «ευκλείδειο» χώρο³.

Από την πλευρά του ο Wallon αναφέρει ότι για τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού, μεγάλη είναι η σημασία της νοητικής αναπαράστασης και επισημαίνει τον συνθετικό της χαρακτήρα και τη σχέση της με τη διαδικασία οικοδόμησης των γνώσεων⁴. Το σύστημα «νοητικές αναπαραστάσεις – δραστηριότητες στο χώρο» αποτελεί ουσιώδη μηχανισμό της σχέσης του παιδιού με το υλικό και το κοινωνικό περιβάλλον, επειδή συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού, ιδίως στην οργάνωση της λογικής σκέψης και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας⁵.

Η συμπεριφορική θεωρία ερμηνεύει την ανάπτυξη του παιδιού ως μια προοδευτική μετακίνηση: α) από τις εξωτερικές ενισχύσεις που δέχεται από τους άλλους στην ικανότητά του για αυτοενίσχυση, και β) από την ικανότητά του να απολαμβάνει πραγματικές, συγκεκριμένες ενισχύσεις στην ικανότητα να αντλεί ικανοποίηση από τη συμβολική ενίσχυση⁶. Οι συμβολικές ενισχύσεις γίνονται όλο και πιο σημαντικές καθώς το παιδί μεγαλώνει και παίζουν έναν όλο και πιο σημαντικό ρόλο στη ζωή του καθώς αρχίζει να αλληλεπιδρά περισσότερο με το περιβάλλον του. Σε αυτό το σημείο η ανάγκη για κοινωνική αποδοχή υπογραμμίζει το ρόλο της συμβολικής

³ Γερμανός Δημήτρης, *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, εκδ. Gutenberg, παιδαγωγική σειρά, Αθήνα 1998, σελ. 34.

⁴ Wallon, *La vie mentale*, Paris : Editions Sociales / Messidor, 1982, coll. « Essentiel », σσ. 273- 274.

⁵ Γερμανός Δημήτρης, *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, εκδ. Gutenberg, παιδαγωγική σειρά, Αθήνα 1998, σελ. 34.

⁶ Ronnen Tammie, *Η γνωστική- εξελικτική θεραπεία στα παιδιά*, Εφαρμοσμένη ψυχολογία 6, επιστημονική θεώρηση Μαρία Ζαφειροπούλου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 187

ενίσχυσης που προέρχεται από τους άλλους. Η γνωστική θεωρία του Beck, αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη του παιδιού ως μια διαδικασία κατά την οποία παράγονται τα βασικά γνωστικά σχήματα, τα οποία αποτελούνται από τις εμπειρίες του παιδιού, τις αντιλήψεις του και τις στάσεις του για τον κόσμο. Έτσι ένα παιδί που λαμβάνει θετικές ενισχύσεις από τους γονείς του θα αναπτύξει ένα πρωτογενές ρεπερτόριο το οποίο θα βασίζεται στην πεποίθηση ότι: «Με αγαπούν, είμαι καλός, μπορώ να τα καταφέρω». Αντίθετα ένα παιδί που δέχεται διαρκώς αρνητική κριτική και τις περισσότερες φορές τιμωρείται για τη συμπεριφορά του έχει περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξει έναν παραποιημένο τρόπο σκέψης, όπως: «Δεν τα καταφέρνω καλά. Πρέπει να είμαι ο καλύτερος, αλλιώς οι άλλοι δεν θα με συμπαθούν»⁷.

⁷ Ronnen Tammie, *Η γνωστική-εξελικτική θεραπεία στα παιδιά*, Εφαρμοσμένη ψυχολογία 6, επιστημονική θεώρηση Μαρία Ζαφειροπούλου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 191

Παιχνίδι και παιδί

Το παιχνίδι είναι η κυρίαρχη δραστηριότητα του παιδιού, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. Οποιαδήποτε παιδική δραστηριότητα, απασχόληση ή πρακτική, είναι δυνατό να αποκτήσει χαρακτήρα παιχνιδιού στα πλαίσια των πιο διαφορετικών συνθηκών. Αντίστοιχα, οποιοδήποτε αντικείμενο μπορεί σε μια δεδομένη στιγμή να μετατραπεί σε παιχνίδι- αντικείμενο, ανεξάρτητα από την πρωταρχική «κανονική» του χρήση, η οποία έχει καθοριστεί από κοινωνικο- οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

Το παιχνίδι παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία σωματικής, γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Παράλληλα, θεωρείται ένα αποτελεσματικό μέσο για τη μελέτη των φαινομένων που συνδέονται με την παιδική συμπεριφορά και προσωπικότητα, τόσο από τον παιδαγωγό όσο και από τον ψυχολόγο. Η καθημερινή του παρουσία είναι τόσο γενικευμένη, ώστε το παιχνίδι να μελετάται πια ως μορφή οργάνωσης της ίδιας της ζωής του παιδιού⁸.

Σύμφωνα με τον J. Huizinga, το παιχνίδι είναι μια ελεύθερη πράξη, βιωμένη ως φανταστική, που βρίσκεται έξω από τα συνηθισμένα, αλλά, παρόλα αυτά, ικανή να απορροφήσει τελείως αυτόν που παίζει. Μια δραστηριότητα απογυμνωμένη από κάθε υλικό συμφέρον και χρησιμότητα που πραγματοποιείται μέσα σε σαφή, σταθερά όρια τόπου και χρόνου, αναπτύσσεται με τάξη, σύμφωνα με δεδομένους κανόνες, και διαμορφώνει ομαδικές σχέσεις, οι

⁸ Τσιάντζη Μ. , *Παιδαγωγική της Διδασκαλίας*, Διδακτικές Σημειώσεις, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Τεύχος II. Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ, 1992.

οποίες περιβάλλονται από μυστήριο ή υπογραμμίζουν με μεταμφιέσεις τον παράδοξο χαρακτήρα τους ως προς τον συνηθισμένο κόσμο⁹.

Στη μελέτη του «*Hommo ludens*», που παραμένει κλασική στο είδος της υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι παρόν στη διαμόρφωση όλων των σημαντικών μορφών συλλογικής ζωής: ποίηση, μουσική, χορός, μορφές λατρείας, σύνεση, επιστήμη κ.λ.π. Συσχετίζεται με την οργάνωση του τρόπου ζωής των ενηλίκων και αποτελεί ένα είδος προπλάσματος των κοινωνικών θεσμών. Με την έννοια αυτή αποτελεί μια βάση και μια παράμετρο της πολιτισμικής διάστασης σε μια κοινωνία, σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο¹⁰. Ο J. Huizinga οδηγείται μέσα από τις μελέτες του σε μια προσέγγιση ιστορική και πολιτισμική¹¹. Σύμφωνα με τη θεωρία του το παιχνίδι είναι μια από τις βάσεις του πολιτισμού. Το παίζει είναι μια τρίτη λειτουργία που αφορά στους ανθρώπους και τα ζώα. Είναι εξίσου σπουδαία όσο το λογίζεσθαι και το κατασκευάζειν. Τις απόψεις του διατύπωσε ήδη από το 1903, οπότε υποστήριξε πως ο πολιτισμός γεννιέται και εξελίσσεται σαν παιχνίδι. Θεωρεί την ανθρώπινη δραστηριότητα στο σύνολό της ως παιχνίδι.

Ένας άλλος σημαντικός μελετητής του θέματος, ο Caillois, προχώρησε στη διατύπωση των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού ιδωμένου ως δραστηριότητα. Σύμφωνα με τον Caillois, το

⁹ Γερμανός Δημήτρης, *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, εκδ. Gutenberg, παιδαγωγική σειρά, Αθήνα 1998, σελ. 57 (βλ. Huizinga, J., *Hommo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard, 1988, coll. "Tell"/130 (1^η έκδ. 1951).

¹⁰ Γερμανός Δημήτρης, *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, εκδ. Gutenberg, παιδαγωγική σειρά, Αθήνα 1998, σελ. 57 (βλ. Huizinga, J., *Hommo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard, 1988, coll. "Tell"/130 (1^η έκδ. 1951).

¹¹ Huizinga J. (1989), *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι (Hommo ludens)*, Αθήνα, Γνώση, σελ. 9.

παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα ελεύθερη, που χάνει το χαρακτήρα της αν πάρει μορφή υποχρέωσης, έχει το δικό του χώρο και χρόνο, που το διαχωρίζουν από τις άλλες δραστηριότητες ενώ είναι απρόβλεπτο ως προς την εξέλιξη και την κατάληξή του, επειδή βασίζεται, ως ένα βαθμό, στην ελευθερία του παιδιού να εφευρίσκει και να διαμορφώνει τη συνέχεια του παιχνιδιού του. Ο Caillois αναφέρει ότι το παιχνίδι δεν είναι παραγωγικό, με την οικονομική ή και υλική έννοια του όρου. Υπακούει σε συνθήκες και κανόνες που επιβάλλουν προσωρινά νέους «νόμους», τους μόνους που ισχύουν στο παιχνίδι. Το παιχνίδι βρίσκεται στον κόσμο του φανταστικού, συνδεδεμένο με μια «παράλληλη πραγματικότητα» ή με τελείως εξωπραγματικά στοιχεία¹².

Ο Caillois εξετάζοντας τον κοινωνικό προσανατολισμό του παιχνιδιού προτείνει την κατάταξή του σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες¹³ α) του συναγωνισμού, β) της τύχης, γ) της μίμησης και δ) του ιλίγγου. Οι αρχές στις οποίες βασίζεται το πνεύμα και ο προσανατολισμός αυτών των κατηγοριών παιχνιδιού συναντώνται α) σε θεσμοποιημένες μορφές ανθρώπινης δραστηριότητας που είναι ενσωματωμένες στην κοινωνική ζωή και β) σε μορφές πολιτισμικών δραστηριοτήτων «που τοποθετούνται στο περιθώριο των κοινωνικών μηχανισμών».

¹² Caillois, R., *Le jeux et les homes*. Paris : Gallimard, 1991, coll. "Folio: essays"/184, σσ. 42-43.

¹³ Γερμανός Δημήτρης, *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, εκδ. Gutenberg, παιδαγωγική σειρά, Αθήνα 1998, σελ. 63.

Το παιχνίδι και η σημασία του.

Το παιχνίδι, ενώ για τους μεγάλους ταυτίζεται με την ψυχαγωγία και αποτελεί μια απλή απασχόληση μετά την εργασία, για το παιδί είναι η ίδια η ύπαρξή του, η ζωή του. Το παιχνίδι, όπως και η ομιλία, κατά τον Froebel αποτελεί το στοιχείο όπου μπορεί το παιδί να «ζήσει».

Το παιχνίδι είναι η βάση της παιδικής ηλικίας και δεν μπορούμε παρά να του αναγνωρίσουμε ένα ρόλο προπαρασκευαστικής εξάσκησης, όπως υποστηρίζει ο Gross. Το παιδί δεν κάνει τίποτε στα χαμένα. Κάθε ενέργειά του αποβλέπει στην ανάπτυξη μιας λειτουργίας ή στην προετοιμασία μιας άλλης. Η εμφάνιση μιας λειτουργίας (περπάτημα, ομιλία) δίνει πάντα αφορμή σε πολυάριθμα λειτουργικά παιχνίδια, στα οποία θέλει το παιδί με αυτά να δοκιμάσει πρώτα αυτή τη λειτουργία σε όλες τις δυνατότητές της.

Τόσο από ψυχολογική όσο και από κοινωνιολογική πλευρά, το παιχνίδι έχει ένα δυσνόητο, αντιφατικό χαρακτήρα. Από τη μία πλευρά, φέρνει το παιδί σε επαφή με πρότυπα συμπεριφοράς, ρόλους, μορφές συλλογικής λειτουργίας, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες. Παράλληλα το ίδιο το παιχνίδι προσφέρει τις ευκαιρίες και τα εργαλεία για καταστρατήγηση ή και ανατροπή των περιορισμών στους οποίους στηρίζεται. Μέσα από το παιχνίδι λοιπόν, το παιδί έρχεται σε επαφή με στοιχεία του κοινωνικού και χωρο-πολιτισμικού του περιγύρου, τα βιώνει και μπαίνει σε μια διαδικασία προσαρμογής του στο πλαίσιο τους. Ωστόσο λειτουργώντας ως υποκείμενο του παιχνιδιού του, αξιοποιεί τις δυνατότητες που διαθέτει για να παρέμβει και να το μεταλλάξει. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να ξαναζήσει –σε μια

παράλληλη, φιλική προς το ίδιο πραγματικότητα- τις εντάσεις και τις συγκρούσεις της καθημερινής του ζωής και να τις ξεπεράσει, με θετικά αποτελέσματα στον ψυχικό του κόσμο. Συγχρόνως μπορεί να ανατρέψει προς όφελός του τους περιορισμούς του παιχνιδιού καθώς και να αφομοιώσει δεδομένα της πολιτισμικής του κληρονομιάς αλλά και να τα εμπλουτίσει. Το παιχνίδι λοιπόν αποτελεί, μεταξύ των άλλων, και ένα σημαντικό εργαλείο προσαρμογής του παιδιού στον κοινωνικό και χωρο-πολιτισμικό του περίγυρο. Εθνολογικές κυρίως μελέτες τονίζουν ότι οι μορφές και τα περιεχόμενα του παιχνιδιού του αποδίδουν συγκεκριμένη πολιτισμική ταυτότητα, βασιζόμενα σε στοιχεία του κόσμου της εργασίας.

Αλλά και σε μερικές περιπτώσεις της ψυχολογίας του βάθους το παιχνίδι χρησιμοποιείται για τη θεραπεία ψυχικών ενοχλήσεων. Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα διαγνωστικό μέσο για τη συμπεριφορά των ψυχικά άρρωστων παιδιών, και να βοηθήσει τον θεραπευτή να κάνει ψυχοθεραπευτικές συζητήσεις με το παιδί χρησιμοποιώντας έναν τρόπο έκφρασης ανάλογο προς τον τρόπο έκφρασης του παιδιού. Το παιχνίδι είναι μια από τις μεγάλες σφαίρες της ζωής του ανθρώπου, που τον απασχολεί από την παιδική του ηλικία ως τα βαθιά του γεράματα. Σίγουρα στο παιχνίδι αλλά και στη φαντασία και στα όνειρα συνεχίζεται για τον ενήλικο ένα κομμάτι από τη χώρα του παιδιού.

Γιατί παίζουν τα παιδιά.

Τα παιδιά παίζουν γιατί διαθέτουν υπερβολική ενέργεια και η ενέργεια αυτή που περισσεύει πρέπει να εκφορτιστεί. Σύμφωνα με τη θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας που υπάρχει στο άτομο και έχει εκφράσει ο Schiller, στον άνθρωπο και ιδιαίτερα στο παιδί προκύπτει ένα βιολογικό πλεόνασμα που διέξοδός του είναι η κίνηση¹⁴. Με τον τρόπο αυτό προκύπτει το παιχνίδι που αποκλειστικός παράγοντάς του είναι η μίμηση¹⁵. Τα παιδιά παίζουν για να ξεκουραστούν και να ψυχαγωγηθούν. Επαναλαμβάνουν τους σταθμούς από τους οποίους πέρασε ο άνθρωπος για να φτάσει στο σημερινό επίπεδο του πολιτισμού του (σύμφωνα με τη θεωρία του αταβισμού).

Ο μύθος για την ανέμελη παιδική ζωή προέρχεται κατά ένα μέρος από την παρατήρηση των παιδιών στο παιχνίδι τους, το οποίο οι ενήλικοι παραβάλλουν συχνά ζηλότυπα με την επαγγελματική τους εργασία. Αντίθετα στο παιχνίδι κυριαρχεί η φαντασία και η ελευθερία, το παιδί με απεριόριστη ικανοποίηση χτίζει το δικό του κόσμο, όπου μπορεί να είναι κύριος πάνω σε όλα. Με το παιχνίδι ασκεί τις ικανότητες και τις δεξιότητές του, μεταμορφώνεται με φανταστική ευκολία σε ρόλους, με τους οποίους εντυπωσιάζει και γυρίζει τελικά πάλι στον εαυτό του. Η ανακούφιση που προέρχεται από την έκλυση της πλεονάζουσας ενέργειας επιφέρει, κατά τον Spencer, ένα είδος οργανικής ισορροπίας στον παιδικό οργανισμό, που

¹⁴ Herder, *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, Ελληνικά Γράμματα, τ. 4^{ος}, σ. 277.

¹⁵ Γέρον, Θ. (1984), *Το Συμβολικό Παιχνίδι*, Αθήνα, Δίπτυχο, σ. 19.

συνοδεύεται από ένα ευχάριστο συναίσθημα¹⁶. Ένας από τους ορισμούς της ευτυχίας είναι να μπορεί κανείς να πραγματοποιεί τις επιθυμίες του: ο ενήλικος το πετυχαίνει αρκετά σπάνια, το παιδί καθημερινά.

Σήμερα αρχίζουμε να καταλαβαίνουμε ότι το παιχνίδι έχει μια βαθιά έννοια. Το παιχνίδι δεν είναι κανένα ασήμαντο γεγονός στη ζωή του παιδιού. Το παιδί μπαίνει μέσα στο περίπλοκο περιβάλλον και παίζοντας δοκιμάζει στάσεις, ενέργειες και κοινωνικούς ρόλους, τους οποίους αργότερα θα διαλέξει «στα σοβαρά» στη ζωή του.

Για το παιχνίδι υπάρχουν κάποιες ψυχολογικές θεωρίες. Στο παιχνίδι υπάρχει σίγουρα ένα στοιχείο μίμησης. Ό,τι βλέπει το παιδί στο περιβάλλον του, το μιμείται αμέσως. Με τον τρόπο αυτό ιδιοποιείται τις γνώσεις και τις ικανότητες του περιβάλλοντός του. Η μίμηση είναι ένα βασικό ένστικτο στον άνθρωπο, το οποίο συναντάμε στα ανώτερα θηλαστικά και κυρίως στον πίθηκο. Η μίμηση του παιδιού είναι ένα από τα βοηθητικά μέσα, για να γνωριστεί με τον πολύπλοκο κόσμο των ενηλίκων. Εδώ μπορεί να μιλήσει κανείς και για μια διαδικασία της «ταυτοποίησης», με την οποία το παιδί προσαρμόζεται στην οικογένεια και την κοινωνία. Ο McDougall, όμως διατείνεται ότι πολλά από τα παιχνίδια του παιδιού δεν είναι μιμητικά αλλά δημιουργικά που εμπεριέχουν το στοιχείο του νέου και της πρωτοτυπίας¹⁷.

Εκτός από αυτά στο παιχνίδι υπάρχει και μια εξωτερίκευση της ζωηρότητας του παιδιού, την οποία το παιδί διαθέτει σε μεγαλύτερο βαθμό από τον ενήλικο. Το παιδί βασίζεται στο

¹⁶ Μαρσαγκούρα, Η. (1982), *Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα*, Αθήνα, εκδ. Φελέκη, σελ. 177.

¹⁷ McDougall, W., *An Introduction to Social Psychology*, London, Methuen and Co., p. 96-97.

ένστικτο της ενέργειας, το οποίο είναι έμφυτο σε όλα τα ζωικά πλάσματα. Ήδη από βιολογικούς λόγους πρέπει να ξεθυμαίνουν οι ενέργειες που δημιουργούνται από τον μεταβολισμό: γι' αυτό η ενεργητικότητα γίνεται αισθητή σαν ευχαρίστηση.

Κατά τον Gross, το παιχνίδι είναι ένα ένστικτο που εξυπηρετεί στη ζωή κάποιο σκοπό.

Με το παιχνίδι, η φύση προετοιμάζει το παιδί για τη ζωή, προπαιδεύει το παιδί για τις μελλοντικές ασχολίες του ως ενηλίκου (θεωρία προπαρασκευαστικής ασκήσεως¹⁸). Καμιά όμως από τις θεωρίες αυτές δεν εξηγεί ολότελα όλους τους τύπους παιχνιδιών. Άλλωστε αυτό που τονίζουν οι θεωρίες αυτές είναι ότι το παιχνίδι πρέπει να εκπληρώνει κάποια λειτουργία της ενήλικης ζωής, χωρίς να αναφέρουν τίποτε από τη σημασία και την αξία που έχει αυτό για το ίδιο το παιδί.

Ο Froebel πίστευε ότι «το παιχνίδι έχει μια προσωπική εσωτερική αξία, ότι στο παιδί ενυπάρχει η επείγουσα ανάγκη να παίζει και ότι με το παιχνίδι του αναπτύσσει την εσωτερική του ζωή και το πεπρωμένο του». Πίστευε ακόμη ότι το παιχνίδι αποτελεί την εργασία του παιδιού και πως «εάν δεν εργάζεται σκληρά με το παιχνίδι του, δεν συγκεντρώνεται με όλη του τη δύναμη στην άμεση δραστηριότητα του παιχνιδιού, δεν θα είναι ικανό όταν μεγαλώσει να συγκεντρώνεται στη δουλειά του ολοκληρωτικά και με όλη του τη δύναμη»¹⁹.

¹⁸ Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, Αθήνα, Παύλου Δρανδάκη, τόμ. ΙΘ, σελ. 278.

¹⁹ Woodward M., *Ta Πρώτα Χρόνια*, εκδ. ΑΓΚΥΡΑ, σ. 60

Είδη παιχνιδιών και χαρακτήρες των παιδιών

Κάποιοι συγγραφείς όπως ο Γ. Στερν, έχουν πει ότι το παιχνίδι είναι η χαρακτηριστική δραστηριότητα του παιδιού, αφού αφοσιώνεται σ' αυτό με απόλυτη σοβαρότητα. Σύμφωνα όμως με την Σ. Μπύλερ, πρόκειται για έναν σταθμό στην ολική του εξέλιξη που αναλύεται σε διαδοχικές περιόδους. Στο πρώτο στάδιο συναντάμε τα καθαρά λειτουργικά παιχνίδια, μετά τα παιχνίδια της φαντασίας, της πρόσληψης και της κατασκευής.

Τα λειτουργικά παιχνίδια μπορεί να είναι πολύ απλές κινήσεις του παιδιού, όπως το να τεντώνει και να μαζεύει τα χέρια ή τα πόδια του, να κουνάει τα δάχτυλά του, να αγγίζει αντικείμενα, να τα κινεί και να κάνει ήχους και θορύβους. Τα παιχνίδια της φαντασίας, έχουν σα βασικό τους τύπο το παίξιμο με τις κούκλες, το καβάλημα ενός μαστουνιού σα να ήταν άλογο κ.τ.λ. Στα παιχνίδια πρόσληψης το παιδί προσπαθεί να συλλάβει και να καταλάβει όλα όσα συμβαίνουν γύρω του και είναι απορροφημένο σ' αυτό. Στα παιχνίδια κατασκευής το παιδί προσπαθεί να συνδυάζει, να συναρμολογεί τα αντικείμενα, να τα τροποποιεί, να τα αλλάζει και να φτιάχνει καινούργια. Δεν υπάρχουν δραστηριότητες, όσο δύσκολες και αν είναι, που να μη μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο παιχνιδιού.

Παιχνίδια που η συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά ή η παράδοση τα έκανε να πάρουν μια καθορισμένη μορφή, θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν σαν τεστ. Από τη μια ηλικία στην άλλη προαναγγέλλουν τον ερχομό των πιο διαφορετικών λειτουργιών. Το παιχνίδι του φυσιολογικού παιδιού μοιάζει με μια ενθουσιώδη ή παθιασμένη εξερεύνηση που προσπαθεί να δοκιμάσει τη

λειτουργία σ' όλες της τις διαστάσεις. Το παιδί μοιάζει σα να κατέχεται από ένα είδος απληστίας, μια μανία να φτάσει τη λειτουργία στα όριά της, στα σημεία δηλαδή όπου δε θα μπορεί πια να επαναλαμβάνεται, εκτός αν ενσωματωθεί σε μια ανώτερη μορφή δραστηριότητας, την εμφάνιση της οποίας προκαλεί η ίδια, και να υποτάζει σ' αυτή την αυτονομία της.

Χαρακτηριστικό είναι επίσης το γεγονός, αν μπορεί αλήθεια το παιδί να παίζει. Σύμφωνα με έρευνες, τα καλομαθημένα παιδιά δεν ικανοποιούνται και δεν ευχαριστιούνται από το παιχνίδι, αν δεν τα παρακολουθεί διαρκώς ένας ενήλικος. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά αυτά έχουν μια ιδιαίτερη εξάρτηση προς τους γονείς τους που βρίσκονται διαρκώς από πάνω τους, η οποία εξάρτηση οδηγεί το παιδί σε απραξία μέσα στα πλούσια παιχνίδια του, επειδή πάντα περιμένει κάποιον να το βοηθήσει. Επίσης κάποιες παρατηρήσεις μπορεί να χαλάσουν την όρεξη του παιδιού για παιχνίδι. Έτσι τα αποθαρρυνόμενα παιδιά τα γνωρίζει κανείς και από το γεγονός ότι στο παιχνίδι τους είναι ανελεύθερα και χωρίς φαντασία.

Ενδιαφέρον είναι ακόμα το αν το παιδί προτιμά ομαδικά ή μοναχικά παιχνίδια. Τα παιδιά που έχουν μεγαλώσει απομονωμένα αποφεύγουν τα ομαδικά παιχνίδια. Προτιμούν να ασχολούνται με τον εαυτό τους, να είναι έτσι ανενόχλητα, και να μη χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τους κανέναν άλλο πέρα από τον εαυτό τους. Πίσω από αυτό κρύβεται ο φόβος της ντροπής, μήπως δεν φανούν ισάξια με τους συνομηλίκους τους και η συναισθηματική αποξένωση. Γιατί έχει πολύ μεγάλη σημασία για την καλή ανάπτυξη ενός παιδιού να μάθει να παίζει με άλλα παιδιά.

Τέλος στο παιχνίδι που αναθέτει ρόλους είναι ενδιαφέρον να δούμε ποιους ρόλους και ποιες λειτουργίες προτιμάει ένα παιδί. Ανάλογα με τον χαρακτήρα του κάθε παιδί θα απαιτήσει μια ηγετική ή μια κατώτερη θέση. Στο παιχνίδι μπορούν να εξωτερικευτούν η φιλοδοξία, η ματαιοδοξία, ο φόβος, η τόλμη, η κοινωνική ένταξη. Το παιχνίδι έχει έτσι πολύ μεγάλη εκπαιδευτική σημασία. (Έτσι προέκυψε και η ίδρυση νηπιαγωγείων – ιδέα του Froebel και της Μοντεσόρι).

Αναλύοντας το παιχνίδι με την Ψυχολογία του Βάθους

Η ψυχολογία του Βάθους έχει ασχοληθεί και αυτή με το παιχνίδι και έχει λάβει κυρίως υπόψη της τη συναισθηματική του σημασία. Αντίθετα με τον S. Freud αποδίδει στο παιχνίδι μια επιθυμία για μάθηση παρά μια ειδική σεξουαλική περιέργεια. Θεωρεί πως το παιδί θέλει να μάθει από πού έρχεται. Τα σεξουαλικά παιχνίδια έχουν συχνά μόνο συμπτωματικό χαρακτήρα ή είναι, αν συμβαίνουν διαρκώς, έκφραση του παιδικού πείσματος, δηλ. βαριών αισθημάτων δυσαρέσκειας, τα οποία πρέπει να συμψηφιστούν με τη σεξουαλική ευχαρίστηση.

Πιο συμπερασματικές είναι οι σκέψεις του Άλφρεντ Άντλερ, ο οποίος έβλεπε στο παιχνίδι μια υπερνίκηση παιδικών αδυναμιών και αισθημάτων κατωτερότητας. Για το παιδί ο κόσμος των μεγάλων είναι μια αδιάκοπη παρότρυνση να γίνει και αυτό μεγάλο και άξιο στη ζωή του. Τα ίδια τα παιχνίδια είναι γεμάτα απ' αυτή την επιθυμία να ξεπεράσει τις καταπιεστικές ανεπάρκειες και να αποκτήσει αξία και αυτοκυριαρχία. Όμοια με τα όνειρα των ενηλίκων περιέχουν και οι φαντασίες των παιδιών στο παιχνίδι εκπληρώσεις των επιθυμιών, που γενικά βρίσκονται στην κατεύθυνση των ιδανικών του παιδιού: για παράδειγμα οι ρόλοι του οδηγού, του αστυνομικού, του στρατιώτη κ.τ.λ.

Το παιδί παίρνει από τον πολιτισμό μας εκείνα τα επαγγέλματα και τις στάσεις συμπεριφοράς που εντυπωσιάζουν, και παίζοντας τα μιμείται, για να μεταφέρει έτσι τον εαυτό του στο μέλλον του σαν μεγάλου.

Τι σημαίνει για τα παιδιά το παιχνίδι

Ο περισσότερος κόσμος φαντάζεται πως τα παιδιά παίζουν γιατί τους ευχαριστεί. Κι αυτό είναι αναμφισβήτητο. Στα παιδιά αρέσουν όλες οι σωματικές και συναισθηματικές εμπειρίες του παιχνιδιού. Γι' αυτό και είναι ικανά να βρίσκουν αντικείμενα και να επινοούν πολύ εύκολα διάφορα παιχνίδια.

Αυτό που λέγεται, ότι τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι τους αποβάλλουν το μίσος και την επιθετικότητά τους είναι εν μέρει αλήθεια, γιατί η συγκρατημένη δυσφορία και τα αποτελέσματα της οργής βιώνονται από το παιδί σαν κακές ουσίες μέσα του. Είναι πολύτιμο για το παιδί να ανακαλύπτει ότι το μίσος και οι επιθετικές ορμές μπορούν να εκφραστούν σ' ένα γνωστό περιβάλλον, χωρίς το μίσος και η βία να επιστρέφει από το περιβάλλον στο παιδί. Πρέπει να γίνει αποδεκτό ότι μέσα στην ψυχοσύνθεσή του υπάρχει η επιθετικότητα κι ότι το παιδί νοιώθει ανέντιμο, αν αυτό που υπάρχει κρύβεται και δεν αναγνωρίζεται.

Η επιθετικότητα αναπόφευκτα πληγώνει κάποιον πραγματικά ή φανταστικά, με αποτέλεσμα να πρέπει το παιδί να αντιμετωπίσει αυτή την επιλοκή. Έτσι το παιδί δέχεται την πειθαρχία να εκφράζει το επιθετικό αίσθημα με τη μορφή του παιχνιδιού κι όχι απλώς όταν νοιώθει οργή.

Αν και είναι εύκολο να διαπιστώσουμε πως τα παιδιά παίζουν από ευχαρίστηση, είναι πολύ δύσκολο να διαπιστώσουμε πως παίζουν για να κυριαρχήσουν στο άγχος τους ή στις ιδέες και στις παρορμήσεις που οδηγούν στο άγχος, στην περίπτωση που δεν τις ελέγχουν. Το άγχος

υπάρχει πάντα ως παράγοντας στο παιχνίδι του παιδιού. Η απειλή ενός υπερβολικού άγχους οδηγεί σ' ένα ψυχαναγκαστικό παιχνίδι ή σ' ένα επαναλαμβανόμενο παιχνίδι, ή σε μια υπερβολική αναζήτηση της ευχαρίστησης (ηδονής) που ενυπάρχει στο παιχνίδι. Κι αν το άγχος είναι πολύ μεγάλο, το παιχνίδι ανάγεται σε μια καθαρή εκμετάλλευση της αισθησιακής ικανοποίησης. Έτσι λοιπόν όταν ένα παιδί παίζει για την ευχαρίστησή του, μπορούμε να του ζητήσουμε να το διακόψει. Όταν όμως το παιδί παίζει για να διευθετήσει το άγχος του, δε μπορούμε να απομακρύνουμε το παιδί από το παιχνίδι, χωρίς να του προκαλέσουμε δυσφορία, πραγματικό άγχος ή νέες άμυνες ενάντια στο άγχος (όπως ο αυνανισμός ή η ονειροπόληση).

Με το παιχνίδι το παιδί αποκτά εμπειρίες και έτσι το παιχνίδι καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος της ζωής του. Ο πλούτος των εμπειριών για το παιδί βρίσκεται μέσα στο παιχνίδι και την φαντασίωση. Εμπλουτίζοντας τον εαυτό τους τα παιδιά διευρύνουν σταδιακά την ικανότητά τους να βλέπουν τον πλούτο του εξωτερικού πραγματικού κόσμου. Το παιχνίδι είναι ζωντάνια.

Αρχικά τα παιδιά παίζουν μόνα τους ή με τη μητέρα τους, χωρίς να χρειάζονται άλλα παιδιά ως συντρόφους τους στο παιχνίδι. Τα παιδιά κάνουν φίλους και εχθρούς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όπως οι μεγάλοι κατά τη διάρκεια της καθημερινής τους ζωής. Το παιχνίδι παρέχει μια οργάνωση για τη μύηση στις συναισθηματικές σχέσεις κι έτσι συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών επαφών. Το παιχνίδι συνδέει τη σχέση που έχει το άτομο προς την εσωτερική του πραγματικότητα, με τη σχέση που έχει προς την εξωτερική, κοινή πραγματικότητα.

Ένας άλλος τρόπος να το δούμε αυτό στο παιχνίδι, είναι εκεί όπου το παιδί συνδέει ιδέες με σωματικές λειτουργίες. Μιλάμε βέβαια για τον αυνανισμό ή άλλες αισθησιακές ενασχολήσεις σε συνδυασμό με τις συνειδητές ή ασυνείδητες φαντασιώσεις που ανήκουν σ' αυτές που πρέπει να τις συγκρίνουμε με το πραγματικό παιχνίδι, όπου οι συνειδητές ή ασυνείδητες ιδέες κυριαρχούν και οι σωματικές δραστηριότητες είτε είναι σε αναστολή είτε στη υπηρεσία της ευχαρίστησης του παιδιού.

Όταν συναντάμε μια περίπτωση που ο ψυχαναγκαστικός αυνανισμός του παιδιού, είναι φαινομενικά ανεξάρτητος από φαντασιώσεις ή η ψυχαναγκαστική ονειροπόληση του παιδιού είναι φαινομενικά ανεξάρτητη από εντοπισμένη ή διάχυτη σωματική διέγερση, τότε καταλαβαίνουμε πόσο υγιές είναι το παιχνίδι που συνδέει τις δυο πλευρές της ζωής, τη σωματική λειτουργία και τη ζωντάνια των ιδεών. Το παιχνίδι είναι η εναλλακτική λύση στον αισθησιασμό, στην προσπάθεια του παιδιού να διατηρηθεί σαν ολότητα. Και είναι γνωστό πως όταν το άγχος είναι μεγάλο, ο αισθησιασμός γίνεται ψυχαναγκαστικός και το παιχνίδι γίνεται ανέφικτο. Εξάλλου είναι φυσιολογικό να αποτελεί το παιχνίδι ένα από τα πράγματα που συμβάλλουν στην απαρτίωση της προσωπικότητας. Γιατί το παιδί που έχει σοβαρό διχασμό της προσωπικότητάς του, δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει μορφές παιχνιδιού που να αναγνωρίζονται από τους άλλους ότι συνδέονται με την πραγματικότητα.

Με το παιχνίδι το παιδί προσπαθεί να εκφράσει την προσωπικότητά του σε εκλεκτά μέλη του περιβάλλοντός του. Και το παιχνίδι είναι η προσπάθειά του για ειλικρινή έκφραση του

εαυτού του. Όπως και τα όνειρα, χρησιμεύει στην αυτοαποκάλυψη και στην βαθύτερη επικοινωνία.

Εμπνευσμένη, σε ό,τι αφορά την ερμηνεία του παιχνιδιού, από τις αρχές του εξελικτισμού με τις θεωρίες της ανακεφαλαίωσης και της λειτουργικής προαγγελίας, η θεωρία του Freud τις αναιρεί στις εφαρμογές της. Το σεξουαλικό ένστικτο ή λίμπιντο, όποια βιολογική βάση κι αν έχει, επιβάλλει, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τις απαιτήσεις του από τη γέννηση. Πριν όμως μπορέσει να προσκολληθεί στο πραγματικό του αντικείμενο που έχει σχέση με την ωρίμανση των γενετήσιων λειτουργιών και με την πράξη της αναπαραγωγής, οι καθηλώσεις του υπακούουν στο συνδυασμένο καθορισμό των ευαισθησιών που χαρακτηρίζουν κάθε στάδιο της ατομικής εξέλιξης και των επιδράσεων που ανάγονται στο πιο μακρινό παρελθόν του είδους. Ενώ οι λειτουργικοί σκοποί της σεξουαλικότητας απαιτούν από τα παιδιά να αποχωριστεί ένα-ένα τα προσωρινά αντικείμενα που επένδυσε, τα «συμπλέγματα» μέσα στα οποία επιβιώνουν προγονικές καταστάσεις το ωθούν να διατηρεί τις καθηλώσεις που σχετίζονται μ' αυτά. Η σύγκρουση μπορεί να γίνει τόσο πιο σοβαρή όσο το σύμπλεγμα δεν ομολογείται στη συνείδηση, όσο λογοκρίνεται, απωθείται επειδή βρίσκεται σε σκανδαλώδη αντίθεση με την ηθική. Η απώθηση αυτή δεν μπορεί να καταργήσει τη λίμπιντο. Την υποχρεώνει απλώς να μεταμφιέζεται. Το παιχνίδι είναι μια από τις μεταμφιέσεις αυτές. Αντί να είναι μια έκφραση της λειτουργίας, είναι μια συγκάλυψή τους.

Η φανταστική διεργασία αποτελεί φυσικό μέρος του παιχνιδιού αφού είναι στοιχείο που αντιτίθεται στην καταπιεστική πραγματικότητα. Ο Ζανέ έδειξε πολύ καλά ότι το παιδί δεν ξεγελιέται από τα ομοιώματα που χρησιμοποιεί. Όταν φτιάχνει φαγητό με κομματάκια χαρτί, ξέρει πολύ καλά πως όσο κι αν τα βαφτίζει φαγητά, μένουν πάντα κομμάτια χαρτί. Διασκεδάζει με το ελεύθερο παίξιμο της φαντασίας του απέναντι στα πράγματα και με μια συνωμοτική ευπιστία που συναντάει συχνά στους μεγάλους. Γιατί κάνοντας πως τα πιστεύει ο ίδιος, προσθέτει μια νέα μυθοπλασία που το διασκεδάζει. Μα όλα αυτά δεν είναι παρά μια φάση αρνητική που εύκολα τη βαριέται. Πολύ σύντομα το παιδί χρειάζεται περισσότερη αληθοφάνεια, ή τουλάχιστον περισσότερη τέχνη στην προσποίηση. Βάζει τα δυνατά του να πραγματοποιήσει μια μεγαλύτερη ομοιότητα ανάμεσα στο αντικείμενο και το ισοδύναμο που προσπαθεί να κατασκευάσει. Οι επιτυχίες του το γεμίζουν χαρά σαν μια νίκη της συμβολικής του ικανότητας. Έχουν πει ότι το παιδί δεν παύει να ταλαντεύεται ανάμεσα στη φαντασία και στην παρατήρηση. Στην πραγματικότητα, δεν τις ταυτίζει, όπως συχνά δίνει την εντύπωση, ούτε και τις αποσυνδέει. Απορροφημένο πότε από τη μια και πότε από την άλλη, ποτέ δεν εγκαταλείπει τη μια όταν υπάρχει η άλλη. Δεν παύει να τις μεταβιβάζει τη μια μέσα στην άλλη. Οι παρατηρήσεις του δεν είναι ανεπηρέαστες από τη φαντασία του, η φαντασία του είναι διαποτισμένη από τις παρατηρήσεις του.

Το παιδί επαναλαμβάνει στο παιχνίδι του τις εντυπώσεις που έχει ζήσει. Αναπαράγει, μιμείται. Συνδέεται με τα πρόσωπα που έχουν το μεγαλύτερο γόητρο στα μάτια του, αυτά που

αγγίζουν τα συναισθήματά του, που ασκούν μια έλξη από την οποία δεν λείπει κατά κανόνα η συμπάθειά του. Ταυτόχρονα όμως το ίδιο το παιδί γίνεται τα πρόσωπα αυτά, χωρίς όμως να παύει να είναι ολοκληρωτικά απορροφημένο από αυτό που κάνει. Θέλει να είναι στη θέση τους και φαντάζεται πως είναι. Πολύ γρήγορα το λίγο ή πολύ λανθάνον συναίσθημα του σφετερισμού που έχει διαπράξει, θα του εμπνεύσει αισθήματα εχθρότητας ενάντια στο πρόσωπο του μοντέλου του.

Από ψυχαναλυτική Φροϋδική άποψη, το παιχνίδι θεωρείται ότι παίζει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση του Εγώ του παιδιού. Η βασική του λειτουργία εμφανίζεται στον περιορισμό των εντάσεων που γεννώνται από την αδυναμία υλοποίησης των επιθυμιών. Ως προς την επαφή του παιδιού με τον υλικό και κοινωνικό του περίγυρο, το παιχνίδι αναπτύσσεται στη βάση ενός συνεχούς συμβιβασμού ανάμεσα α) στις παρορμήσεις του παιδιού και στους κανόνες του παιχνιδιού και β) στο φανταστικό και το πραγματικό²¹.

Ο Freud είπε ότι το παιδί ξεκινάει από τη ζήλια απέναντι στον πατέρα του και η τύψη είναι εκείνο που το κάνει να εξιδανικεύει το υπόδειγμά του με τη μορφή του υπερεγώ. Ο πατέρας ωστόσο δεν αποτελεί το μοναδικό στόχο του παιδιού, ούτε η σεξουαλική ζήλια το μοναδικό αίτιο που κατευθύνει την ευαισθησία του. Εξίσου πρωτόγονη και πολύ πιο σταθερή είναι η ανάγκη του να επεκτείνει τη δραστηριότητά του σε ό,τι το περιβάλλει. Η πειθαρχία της

²¹ Winnicott, D.W., L' espace potentiel. Paris: Gallimard, 1975, coll. "Nrf: connaissance de l' inconscient".

ούρησης και της αφόδευσης είναι η πρώτη προσπάθεια που αναγκάστηκε το παιδί να στρέψει ενάντια στον εαυτό του, κάτω από την πίεση του άλλου. Τα παιδιά που παίζουν «το μπαμπά και τη μαμά» ή τους «παντρεμένους», προσπαθούν φυσικά να μιμηθούν τις πράξεις και τις κινήσεις των γονιών τους, η περιέργειά τους όμως τα σπρώχνει να θέλουν να δοκιμάσουν τα βαθύτερα αίτια αυτού που μιμούνται και μη γνωρίζοντάς τα, αντλούν υλικό από την προσωπική τους πείρα. Έτσι τα παιδιά ξέρουν να παίρνουν μια πρόγευση του αισθησιασμού. Δεν είναι μάλιστα σπάνιες οι αυτό- και ετεροσωματικές περιέργειες που προκαλούν σαδομαζοχιστικές πρακτικές, που οι συμμετοχοί τους τις κρατάνε αυστηρά κρυφές, έχοντας το προαίσθημα ότι είναι απαγορευμένες. Έτσι μεγαλώνει η αντίθεση του παιδιού και του ενηλίκου και επιβεβαιώνεται η διαίσθησή του για την ύπαρξη παιχνιδιών απαγορευμένων.

Η θεραπευτική επίδραση του παιχνιδιού – Ψυχοθεραπεία

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί και η καθαρτική και γενικότερα θεραπευτική επίδραση του παιχνιδιού, ιδιαίτερα του παραστατικού. Το παιδί παίζοντας, κάνοντας θέατρο τις καταπιεστικές γονεϊκές εικόνες, λειτουργεί αναπληρωματικά και θεραπευτικά. Διορθώνει την πραγματικότητα και την παιδικοποιεί, τη φέρνει στα μέτρα των δυνατοτήτων και επιθυμιών του. Όλες οι παραγνωρισμένες ή ανικανοποίητες ανάγκες του, τώρα πια αποδραματοποιούνται, χάρη στο παιχνίδι, και δεν κατανοούν απωθήσεις. Μέσα στο πλαίσιο αυτό πρέπει να κατανοηθούν και αρκετές «ηθικές» συμπεριφορές του παιδιού, όπως π.χ. το παιδικό ψέμα.

Η ψυχοθεραπεία πραγματοποιείται εκεί όπου συμπίπτουν οι δύο περιοχές του παιχνιδιού, εκείνη του ασθενούς και εκείνη του θεραπευτή. Η ψυχοθεραπεία έχει να κάνει με δύο ανθρώπους που παίζουν μαζί. Το πόρισμα που βγαίνει από αυτό είναι, πως, όταν το παιχνίδι δεν είναι δυνατό, η δουλειά του θεραπευτή παίρνει μια κατεύθυνση που σκοπό έχει να φέρει τον ασθενή από μια κατάσταση όπου δεν είναι ικανός να παίξει, σε μια κατάσταση που είναι ικανός να παίξει. Ο θεραπευτής επιζητά την επικοινωνία του παιδιού, και ξέρει ότι το παιδί συνήθως δεν έχει την ικανότητα μιας γλώσσας που μπορεί να μεταδώσει αμέτρητες λεπτές αποχρώσεις τις οποίες μπορεί να βρουν στο παιχνίδι όσοι τις αναζητούν (Klein). Το παιχνίδι είναι από μόνο του θεραπεία. Το παιχνίδι είναι πάντοτε δημιουργική εμπειρία μέσα στο χωροχρονικό συνεχές.

Για να συλλάβουμε την ιδέα του παιζίματος, είναι χρήσιμο να σκεφτούμε την απασχόληση που χαρακτηρίζει το παίξιμο ενός μικρού παιδιού. Το περιεχόμενο δεν ενδιαφέρει

ενδιαφέρει η κατάσταση της σχεδόν απόσυρσης, που συγγενεύει με τη συγκέντρωση των μεγαλύτερων παιδιών και των ενηλίκων. Το παιδί που παίζει κατέχει έναν χώρο τον οποίο δεν μπορεί εύκολα να εγκαταλείψει, ούτε όμως μπορεί εύκολα να δεχτεί εισβολές σ' αυτόν τον χώρο. Αυτή η περιοχή του παιχνιδιού δεν είναι εσωτερική ψυχική πραγματικότητα, ούτε εξωτερικός χώρος. Σ' αυτή την περιοχή του παιχνιδιού το παιδί συσσωρεύει αντικείμενα ή φαινόμενα από την εξωτερική πραγματικότητα και τα θέτει στην υπηρεσία ορισμένων δειγμάτων που προέρχονται από την εσωτερική ή ατομική πραγματικότητα. Χωρίς παραισθήσεις το παιδί βγάζει προς τα έξω ένα δείγμα ονειρικής δυνατότητας και ζει μ' αυτό το δείγμα σ' ένα επιλεγμένο πλαίσιο αποσπασμάτων από την εξωτερική πραγματικότητα.

Κατά το παίξιμο το παιδί μεταχειρίζεται τα εξωτερικά φαινόμενα για την εξυπηρέτηση του ονείρου, και αποδίδει ονειρικό νόημα και αίσθημα σε επιλεγμένα εξωτερικά φαινόμενα. Υπάρχει μια διαδοχική εξέλιξη από τα μεταβατικά φαινόμενα στο παίξιμο, και από το παίξιμο στο παιχνίδι από κοινού, και από κει στις πολιτιστικές εμπειρίες. Το παίξιμο υποδηλώνει εμπιστοσύνη και ανήκει στο δυνητικό χώρο ανάμεσα σε βρέφος και μητρική μορφή, όπου το βρέφος είναι σε μια κατάσταση σχεδόν απόλυτης εξάρτησης και η προσαρμοστική αποστολή της μητρικής μορφής θεωρείται αυτονόητη από το βρέφος.

Το παιχνίδι εμπλέκει και το σώμα α) εξαιτίας του χειρισμού των αντικειμένων και β) εξαιτίας ορισμένων τύπων έντονου ενδιαφέροντος που συνδέονται με ορισμένες πλευρές σωματικής διέγερσης. Η σωματική διέγερση σε ερωτογόνες ζώνες απειλεί συνεχώς το παίξιμο

και συνεπώς απειλεί την αίσθηση του παιδιού ότι υπάρχει σαν άτομο. Τα ένστικτα είναι η κύρια απειλή για το παιχνίδι, όσο και για το Εγώ. Στην αποπλάνηση, κάποια εξωτερική δύναμη εκμεταλλεύεται τα ένστικτα του παιδιού και συντείνει στο να εκμηδενίσει την αίσθηση του παιδιού ότι υπάρχει σαν αυτόνομη μονάδα, κάνοντας το παίξιμο αδύνατο.

Το παίξιμο είναι βασικά ικανοποιητικό. Αυτό είναι αλήθεια, ακόμα και όταν οδηγεί σε μεγάλο βαθμό άγχους που είναι αβάσταχτος και αυτό καταστρέφει το παίξιμο. Το στοιχείο της ευχαρίστησης στο παίξιμο προϋποθέτει ότι η διέγερση των ενστίκτων δεν ξεπερνά κάποιο όριο. Διέγερση των ενστίκτων πέρα από κάποιο ορισμένο σημείο πρέπει να οδηγήσει: α) σε κορύφωση (το αντίστοιχο του οργασμού), β) αποτυχημένη κορύφωση και μια αίσθηση διανοητικής σύγχυσης και σωματικής δυσφορίας, που μόνο ο χρόνος μπορεί να αποκαταστήσει και γ) εναλλακτική κορύφωση (όπως η πρόκληση γονεϊκής ή κοινωνικής αντίδρασης, θυμού κ.τ.λ.). Για το παίξιμο μπορεί να πει κανείς ότι θα φτάσει στο δικό του σημείο κορεσμού, που αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κρατήσει μέσα του την εμπειρία.

Στο παίξιμο είναι σύμφυτη η διέγερση και η αβεβαιότητα. Αυτό το χαρακτηριστικό προέρχεται όχι από την διέγερση των ενστίκτων, αλλά από την αβεβαιότητα που ανήκει στην αλληλενέργεια (μέσα στον νου του παιδιού), εκείνου που είναι υποκειμενικό (σχεδόν παραισθητικό) και εκείνου που γίνεται αντικειμενικά αντιληπτό (η υπάρχουσα, η κοινή πραγματικότητα).

Η ψυχοθεραπεία γίνεται στη σύμπτωση των δύο περιοχών του παιχνιδιού, εκείνης του ασθενή και εκείνης του θεραπευτή. Αν ο θεραπευτής δε μπορεί να παίζει, δεν είναι κατάλληλος γι' αυτή τη δουλειά. Αν ο ασθενής δεν μπορεί να παίζει τότε κάτι χρειάζεται να γίνει για να αποκατασταθεί αυτή η ικανότητα και μόνον μετά μπορεί να αρχίσει η ψυχοθεραπεία. Το παίξιμο είναι βασικό, επειδή κατά τη διάρκειά του ο άρρωστος είναι δημιουργικός.

Η ανάγκη για καλλιτεχνική αγωγή.

Σε μια δημοκρατική κοινωνία, όλοι οι άνθρωποι, όχι μόνο ένας ή λίγοι αυτοδιορισμένοι, έχουν τη δύναμη να καθορίζουν την ποιότητα ζωής. Η ανάγκη για ενημερωμένους πολίτες οδηγεί σε τρία πρωταρχικά καθήκοντα της γενικής δημόσιας εκπαίδευσης, και κατά συνέπεια της καλλιτεχνικής αγωγής. Η γενική εκπαίδευση εξασφαλίζει την προσωπική πλήρωση, τροφοδοτεί την κοινωνική συνείδηση και μεταβιβάζει την πολιτισμική κληρονομιά από γενιά σε γενιά²². Αυτοί οι τρεις βασικοί σκοποί της καλλιτεχνικής αγωγής πηγάζουν από τις προσωπικές, κοινωνικές και ιστορικές ευθύνες της γενικής εκπαίδευσης. Μελετώντας τον κοινωνικό ρόλο της τέχνης, τα παιδιά αρχίζουν να εκτιμούν την τέχνη ως τρόπο απόκρισης στη ζωή και όχι να τη βλέπουν μόνο ως περιττή προσθήκη προσιτή σε μνημένους.

Η καλλιτεχνική κληρονομιά ορίζεται γενικά ως οργανωμένη γνώση για την τέχνη, καθώς και για τα συγκεκριμένα έργα τέχνης που δημιουργήθηκαν από καλλιτέχνες, βιομηχανικούς σχεδιαστές, αρχιτέκτονες και τεχνίτες του παρελθόντος και του παρόντος. Όταν η ζωή και η καλλιτεχνική προσπάθεια του παιδιού συνδέονται με την καλλιτεχνική κληρονομιά, τότε το σύνολο της εμπειρίας παίρνει προσωπικό χαρακτήρα και το παιδί βοηθιέται να αποδώσει αξία στα έργα άλλων ανθρώπων²³. Ταυτόχρονα η επαφή του με την καλλιτεχνική κληρονομιά επιβεβαιώνει τη γνησιότητα της δικής του δημιουργικής προσπάθειας.

²² Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης σελ. 22.

²³ Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης σελ. 22.

Η Τέχνη – γενικά.

Η τέχνη έχει ως στόχο την αναπαράσταση εικόνων της πραγματικότητας όπως και την προβολή φανταστικών πραγμάτων. Έχει τη δυνατότητα να συνεχίζει πρότυπα του παρελθόντος ή να τα ξεπερνάει καθώς και να τα αρνείται, να υμνολογεί ή να εξορκίζει, να παραδέχεται ή να επαναστατεί. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι η Τέχνη τροφοδοτείται από παντού και δε σταματάει ποτέ.

Η Τέχνη είναι τελικά έμφυτη ή διδάσκεται; Η Τέχνη δεν είναι κάτι δεδομένο σε ορισμένους μόνο ανθρώπους αλλά είναι μία εσωτερική ανάγκη του κάθε ανθρώπου να εκφραστεί. Απαιτούνται ωστόσο ειδικά στοιχεία για να φτάσει κανείς στην ωρίμανση και στην ολοκλήρωση των δυνατοτήτων του.

Τέχνη είναι ο τρόπος προσωπικής έκφρασης του ωραίου με μορφές, κινήσεις, ήχους, γλώσσα. Είναι η έκφραση του «ωραίου» σ' όλες του τις μορφές: είναι ένα μέσο και ένας τρόπος έκφρασης ενός πλαστικού ιδεώδους. Προσπαθώντας να καθορίσουμε το ωραίο, κινδυνεύουμε να πέσουμε σε ασάφειες, γιατί το ωραίο και η αντικειμενικότητά του ήταν και είναι ακόμα ένα σημαντικό πρόβλημα. Από τον Πλάτωνα μέχρι τον Καντ, οι φιλόσοφοι αναζήτησαν τη θεμελίωση της αντικειμενικότητας της τέχνης και του ωραίου.

Στο χώρο των τεχνών έχουν καθιερωθεί κάποιοι όροι²⁴ οι οποίοι συχνά δεν έχουν κανένα διαχωρισμό, παρόλα αυτά χρησιμοποιούμε κάποιους όρους για ευρύτερους λόγους όπως:

²⁴ Μαγουλιώτης Απόστολος Ν., *Στα εργαστήρια των Εικαστικών Τεχνών*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Βόλος 2000

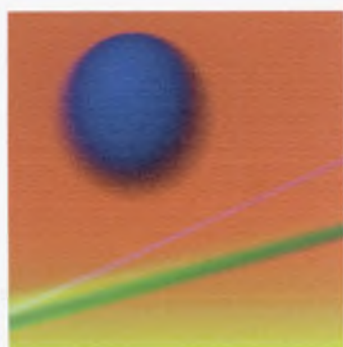
- Καλές Τέχνες ή πρωτογενείς τέχνες: θεωρείται ως ο ανώτερος όρος των εικαστικών τεχνών, ο οποίος αναφέρεται στη Ζωγραφική, στη Γλυπτική καθώς και στην Αρχιτεκτονική και στη Χαρακτική, αν και αυτές οι δύο χαρακτηρίζονται και ως δευτερογενείς τέχνες. Η Αρχιτεκτονική και η Χαρακτική περιέχουν αρκετά στοιχεία της Ζωγραφικής και της Γλυπτικής.
- Εφαρμοσμένες τέχνες ή διακοσμητικές τέχνες ή δευτερογενείς τέχνες: είναι αυτές που ασχολούνται με το σχεδιασμό, την κατασκευή και τη διακόσμηση λειτουργικών αντικειμένων. κατά κύριο λόγο έχουν εφαρμοσμένο και χρήσιμο προορισμό. Στις διεργασίες και στο τελικό αποτέλεσμα περιέχουν στοιχεία της Ζωγραφικής ή της Γλυπτικής.

Μέχρι και σήμερα η αισθητική αγωγή είναι συνώνυμη της διδασκαλίας της τέχνης. Αλλά το πεδίο της αισθητικής δεν περιορίζεται στη διδασκαλία της τέχνης, αλλά επεκτείνεται σ' όλους τους τομείς του ωραίου. Το καθήκον της αισθητικής και καλλιτεχνικής αγωγής είναι η μόρφωση των νέων γενικότερα και του μικρού παιδιού ειδικότερα, ώστε να μάθει να κάνει όλες τις καθημερινές του πράξεις συνεχείς δημιουργίες. Η Τέχνη είναι αναγκαία για τη σωστή ανάπτυξη και διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου, είναι μια δύναμη στα χέρια των δασκάλων για τη διαμόρφωση του παιδιού, είναι μια απαραίτητη αξία για τη δημιουργία των πιο υψηλών ιδανικών και συναισθημάτων στον άνθρωπο. Η Τέχνη οδηγεί τον άνθρωπο στην ανακάλυψη του ωραίου και γι' αυτό και στη χαρά της ζωής. Η αισθητική αγωγή διαμορφώνει την καλλιτεχνική

σκέψη, μαθαίνει στα παιδιά να σκέπτονται μπροστά στις εικόνες και να δημιουργούν μέσα τους καλλιτεχνικές παραστάσεις και απεικονίσεις.

Η αισθητική αγωγή συντελεί στην ολοκλήρωση και διαμόρφωση της προσωπικότητας, στην αρμονική ανάπτυξη του ατόμου, του μαθαίνει να αισθάνεται το ωραίο στη ζωή και στο έργο τέχνης, του ξυπνάει την ανάγκη να δημιουργήσει ο ίδιος στοιχεία του ωραίου στη ζωή του και κυρίως τον βοηθάει να φτάσει σε υψηλές ηθικές αξίες.

Για να πετύχουμε μια σωστή εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών, είναι αναγκαίο να μορφώσουμε το πνεύμα μέσο της επιστήμης και της τεχνικής και στη συνέχεια να εμπλουτίσουμε και να καλλιεργήσουμε το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού με την τέχνη. Με την Τέχνη το παιδί περνά από την εγωκεντρική σκέψη στην κοινωνική σκέψη. Τίποτα δε δίνει περισσότερα κίνητρα για τη δημιουργία και την ανακάλυψη από το παιχνίδι. Η δημιουργικότητα του παιδιού εξαρτάται από τρεις παράγοντες: τη δυνατότητα να φαντάζεται, την επιθυμία του να εκφράζει πραγματικότητες και την ικανότητα του παιχνιδιού. Η αισθητική αγωγή είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού σε ιδιαίτερα ευνοϊκές συνθήκες. Είναι το άνοιγμα του παιδιού σε ιδιαίτερα ευνοϊκές συνθήκες, είναι το άνοιγμα του παιδιού στον ανθρώπινο κόσμο.



Η αισθητική αγωγή του παιδιού

Η αισθητική αγωγή παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον εξαιτίας της εξαιρετικής σημασίας και του σπουδαίου ρόλου που παίζει στη σωστή και ολοκληρωμένη διαμόρφωση του παιδιού. Ο Bacon έλεγε ότι «η γνώση είναι δύναμη», αλλά και η τέχνη είναι επίσης δύναμη στο βαθμό που αναπτύσσει την πρωτοβουλία και τη θέληση και συντελεί αφάνταστα στη συναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανση του ατόμου. Η Τέχνη επεμβαίνει σε όλες τις φάσεις και τις πτυχές της ανάπτυξης του παιδιού και δεν αποσκοπεί μόνο στην καλλιέργεια μιας αισθητικής ευαισθησίας, αλλά συντελεί και στην ολοκλήρωση της πνευματικής, συναισθηματικής και ηθικής διαμόρφωσής του.

Η αισθητική αγωγή, σαν παιδαγωγική πράξη, δεν περιορίζεται στην καλλιτεχνική δημιουργία και κατά συνέπεια στο ωραίο του έργου τέχνης, αλλά επεκτείνεται και στην αισθητική πραγματικότητα που μας περιβάλλει και που βρίσκεται στη φύση. Η αισθητική αυτή πραγματικότητα αποτελεί όπως είναι γνωστό αντικείμενο καλλιτεχνικής παρατήρησης.

Η Τέχνη δεν είναι όμως απλή παρατήρηση της ζωής, είναι η βίωση και η ουσία της. Είναι ένα μέσο συνεννόησης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο η σπουδαιότητά της και η επίδρασή της στη σωστή και πλήρη διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου είναι πολύ σημαντική. Αν και η επιστήμη και η επιστημονική γνώση προετοιμάζουν τη σωστή κρίση, δεν αρκούν όμως για να προετοιμάσουν το παιδί σε μια περισσότερο ανθρώπινη και ευτυχισμένη ζωή.

Σύμφωνα με τον Arno Stern, η καλλιτεχνική αγωγή είναι η τέχνη να μορφώνεις και να καλλιεργείς τα παιδιά, χωρίς όμως η τέχνη να είναι ο αυτοσκοπός αυτής της αγωγής. Ο J.C. Forquin²⁵ ορίζει την αισθητική αγωγή σαν την εκμάθηση των φαινομένων. Να μάθουμε το παιδί να παρατηρεί, να ακούει, να γεύεται τις μορφές γι' αυτές τις ίδιες, να διακρίνει τα αντικείμενα σύμφωνα με τη δομή και τη μορφή του και όχι μόνο σύμφωνα με τη χρησιμότητά τους και τη λειτουργία που θα μπορούσαν ίσως να έχουν στο μέλλον.

Η αισθητική αγωγή είναι η πρακτική και η γνώση της τέχνης στην υπηρεσία της δημιουργίας και της ολοκλήρωσης του ατόμου. Στον επίσημο ορισμό της η καλλιτεχνική αγωγή καθορίζεται σαν μια γενική διδασκαλία, ικανή να αναπτύξει τις ικανότητες παρατήρησης, φαντασίας και έκφρασης του παιδιού. Επιπρόσθετα, έχει σαν ειδικότερο στόχο το ξύπνημα της αισθητικότητας και τη δημιουργία «γούστου». Η αισθητική αγωγή θεωρείται η κορύφωση της μόρφωσης, επειδή είναι η αγωγή της συναισθηματικότητας και της πνευματικότητας του ανθρώπου. Η αισθητική αγωγή έχει ως στόχο να ανακαλύψει και να αναπτύξει σε κάθε προσωπικότητα ικανότητες αισθητηριακές, ικανότητες θαυμασμού και ικανότητες έκφρασης. Να επιτρέψει σε κάθε παιδί να αναγνωρίζει παντού την ομορφιά που του προσφέρεται στη φύση, στην εθνική κληρονομιά και στην προσφορά των καλλιτεχνών, καθώς επίσης και την ομορφιά σ' αυτό που το ίδιο το παιδί δημιουργεί, χτίζει και κατασκευάζει.



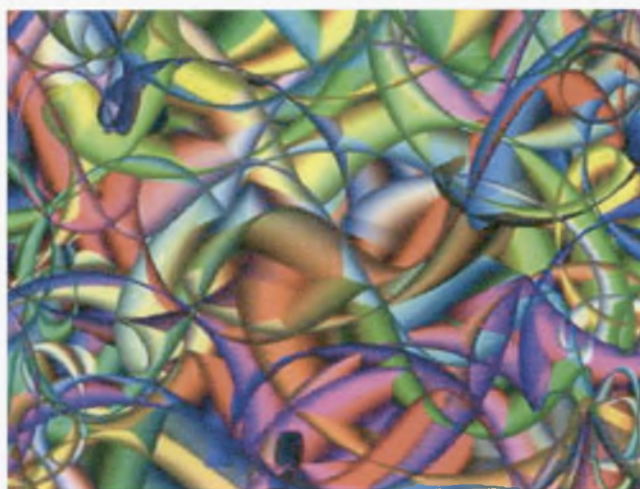
²⁵ Porcher L., *L' education esthetique, luxe au necessite?*, A. Colin 1973.

Το Παιδί και οι Εικαστικές Τέχνες

Η απασχόληση των παιδιών με τις Εικαστικές τέχνες έχει να προσφέρει πολλά στην καλλιτεχνική, στην πνευματική και στη σωματική αγωγή τους. Εξετάζοντας περισσότερο τις εικαστικές τέχνες θα ανακαλύψουμε τη μεγάλη ποικιλομορφία τους, και πως η παρουσία τους έχει ως σκοπό να διεγείρει στο παιδί την παρατηρητικότητά του. Η ποικιλόμορφη παρουσία των Εικαστικών, μέσα από τα χρώματα, τα σχήματα, την ιδιομορφία των υλικών και τις τεχνικές δημιουργίας, θα προκαλέσουν την παρατηρητικότητα του παιδιού. Με τη μεσολάβηση της όρασης και της αφής θα προκαλέσει τη σκέψη του να επεξεργαστεί τα έργα των εικαστικών τεχνών και να δει πώς παρασκευάζονται, πώς μεταβάλλονται, πόσος χρόνος χρειάζεται για να ολοκληρωθούν κ.τ.λ. Έτσι μέσα από την παρατήρηση το παιδί θα «αναγκαστεί» να σκεφτεί τις λειτουργίες όλων αυτών.

Η φαντασία του παιδιού ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της παιδικής ηλικίας, θα πλάσει με τη σειρά της τις δικές της εικόνες οι οποίες θα αναπλαστούν και θα εξωτερικευθούν μέσω των εικαστικών τεχνών. Οι εικαστικές τέχνες θα διεγείρουν έτσι τη δημιουργικότητα του παιδιού που μέσω των μελών του σώματός του θα προχωρήσει στην απόδοση και υλοποίηση των εικόνων της φαντασίας του. Μέσω πολλών απλών εικαστικών δραστηριοτήτων το παιδί θα εκπαιδεύσει τη λεπτή κινητικότητα των χεριών του, η οποία θα βοηθήσει και σε άλλες δραστηριότητες της ζωής του. Η κατασκευή, η χειροτεχνική εργασία για το παιδί αποτελεί τη συνέχεια και το συμπλήρωμα της γυμναστικής των χεριών ενώ συγχρόνως αναπτύσσει την

προσοχή του και δυναμώνει τη θέλησή του²⁶. Η χειροτεχνική εργασία οδηγεί το παιδί στο να μεταχειρίζεται τα χέρια του πιο ελεύθερα, πιο επιδέξια ενώ παράλληλα ικανοποιεί τη δημιουργικότητα και την ενεργητικότητα του παιδιού.



²⁶ Μαγουλιώτης Απόστολος Ν., *Στα εργαστήρια των Εικαστικών Τεχνών*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Βόλος 2000, σελ. 30.

Ο ρόλος της τέχνης στη σύγχρονη κοινωνία

Τα παιδιά μας ζουν σ' έναν κόσμο έτοιμων προϊόντων και δομών. Παιδιά και μεγάλοι εύκολα ξεχνούν ότι το περιβάλλον δεν είναι απλά δεδομένο, αλλά έχει δημιουργηθεί με ανθρώπινο μόχθο. Όταν τα παιδιά κατανοήσουν γιατί οι άνθρωποι δημιουργούν αντικείμενα και εικόνες, τότε μπορούν να δουν το περιβάλλον τους όχι μόνο ως φυσική οντότητα, αλλά και ως έκφραση ανθρώπινων αναγκών σε μεγάλη κλίμακα.

Σε κάθε κοινωνία τα τεχνήματα προέρχονται από διάφορες πηγές: τη φυσική ανάγκη για τροφή, ένδυση και στέγαση, την αναζήτηση της ατομικής και ομαδικής ταυτότητας και την επιθυμία να γιορτάσουμε τα σημαντικότερα γεγονότα της ζωής²⁷.

Πολλές καλλιτεχνικές μορφές γεννιούνται από την ανάγκη να δημιουργηθούν δομές μέσα στις οποίες ζούμε, εργαζόμαστε ή παίζουμε. Σε κάθε κουλτούρα όπου η μέριμνα για τη φυσική επιβίωση είναι διαρκής, οι άνθρωποι δείχνουν μεγάλο σεβασμό για τα αντικείμενα που συμβάλλουν στη διατήρηση της ζωής. Όταν η επιβίωση είναι επισφαλής, τότε ο τρόπος με τον οποίο δημιουργούμε, αποκτάμε, φροντίζουμε και πετάμε ένα αντικείμενο που συμβάλλει στη συντήρησή μας, είναι εξίσου σημαντικός με τον πραγματικό σκοπό που εξυπηρετεί το αντικείμενο²⁸.

²⁷ Heskovits Melville Jean, *Man and his Works* (New York: Alfred A. Knopf, 1948).

²⁸ Benedict Ruth, *Patterns of Culture* (New York: New American Library, Mentor Books, 1934), σελ. 59-61, 196-240.

Η εικόνα του εαυτού μας διαμορφώνεται εν μέρει μέσω της εμφανούς σχέσης του με τους άλλους εαυτούς²⁹. Αρκετές καλλιτεχνικές μορφές θεσμοθετούν ή διατηρούν την ταυτότητα των ομάδων- εθνικών, κοινωνικών, πολιτικών, θρησκευτικών και επαγγελματικών. Τέτοιες μορφές είναι οι σημαίες, τα γραμματόσημα, τα νομίσματα, οι επίσημες σφραγίδες, τα εμβλήματα, τα διακριτικά αξιωμάτων και τα κοσμήματα. Εκτός από τα μικρά και φορητά σημεία που δηλώνουν ότι κάποιος είναι μέλος μιας ομάδας, υπάρχει και ένα ευρύ φάσμα κτιρίων και ζωτικών χώρων που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για να διευκολύνουν και να προάγουν τις ομαδικές δραστηριότητες. Δημαρχεία, σχολεία, εργοστάσια, πάρκα και η ίδια η πόλη – όλα εκφράζουν τις αλληλεπικαλυπτόμενες σχέσεις μας με τους άλλους. Τέτοιες μορφές μας υπενθυμίζουν ότι η προσωπική μας ιστορία συνδέεται με την ιστορία των άλλων. Αν τα παιδιά δεν είναι ικανά να διαβάζουν στο περιβάλλον τους τα σημεία του χρόνου, του τόπου και του ανήκειν, τότε το αίσθημα της προσωπικής τους ταυτότητας είναι μειωμένο³⁰.

Σε όλες σχεδόν τις κουλτούρες η ανάγκη για ομαδική ταυτότητα είναι εξίσου δυνατή όσο και η ανάγκη για ατομική ταυτότητα. Μπορούμε να υπογραμμίσουμε την ατομικότητά μας χρησιμοποιώντας την τέχνη του στολισμού του σώματος (κόμμωση, ρουχισμός, μακιγιάζ και κοσμήματα) και δημιουργώντας πρωτότυπα αντικείμενα ή όντας ιδιοκτήτες τους. Κατά παράδοση οι περισσότερες καλλιτεχνικές δραστηριότητες που προσφέρονται στα σχολεία

²⁹ Strauss Anselm, ed. , *The Social Psychology of George Herbert Mead* (Chicago: Univercity of Chicago Press, 1956) σελ. 212-94.

³⁰ Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης, σελ. 94.

αποβλέπουν στην ατομική έκφραση. Φαίνεται πως ξεχνάμε ότι τα παιδιά, όπως και οι ενήλικοι, μπορούν να εκφράσουν την ατομικότητά τους όχι μόνο δημιουργώντας τέχνη, αλλά και αποκτώντας, κατατάσσοντας και μετασκευάζοντας αγαθά της μαζικής παραγωγής³¹.

³¹ Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης, σελ. 94.

Οι κύριοι στόχοι της καλλιτεχνικής αγωγής

Οι επιδιώξεις της καλλιτεχνικής αγωγής συμπίπτουν με τις ευρύτερες ευθύνες της γενικής εκπαίδευσης. Τα σχολικά προγράμματα τέχνης οφείλουν να διευκολύνουν το παιδί να αναζητήσει την προσωπική ολοκλήρωση μέσα από καλλιτεχνικές εμπειρίες που στηρίζονται στο άμεσο περιβάλλον και στα βιώματά του. Μελετώντας την καλλιτεχνική κληρονομιά, τα παιδιά γνωρίζουν την τέχνη ως μια σημαντική μορφή στο χώρο των επιτευγμάτων του ανθρώπου. Είναι απαραίτητο να έχουν επίγνωση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης εάν πρόκειται να λάβουν κατατοπισμένες αισθητικές αποφάσεις σχετικά με το περιβάλλον του. Με άλλα λόγια, η επαφή του παιδιού με την τέχνη θα πρέπει να έχει προσωπικό νόημα, να είναι αυθεντική ως «τέχνη» και να σχετίζεται με τη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ενός προγράμματος της τέχνης θα πρέπει να καλλιεργούν αυτή τη συμπεριφορά που είναι απαραίτητη ώστε τα παιδιά να συνεχίσουν να μαθαίνουν από μόνα τους για την τέχνη σε όλη τους τη ζωή. Συνεπώς ο κεντρικός στόχος θα πρέπει να είναι η εκπαίδευση των παιδιών στο να μαθαίνουν για την τέχνη και μέσω της τέχνης³².

Η τέχνη έχει νόημα για τα παιδιά μόνο όταν τη βιώνουν ως βασική μορφή έκφρασης και ως ανταπόκριση στη ζωή. Αυτοί οι δύο τρόποι – η έκφραση και η ανταπόκριση – είναι αλληλένδετοι. Και οι δύο είναι απαραίτητοι για το σχεδιασμό των επιδιώξεων που αποσκοπούν

³² Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης, σελ. 115.

στην προσωπική πλήρωση, στη μελέτη της καλλιτεχνικής κληρονομιάς και στη μελέτη των κοινωνικών στοιχείων της τέχνης.

Για να βρουν τα παιδιά την προσωπική πλήρωση μέσω της τέχνης, πρέπει να γνωρίζουν πώς να εμπλουτίσουν τη ζωή τους από τις ίδιες τους τις προσπάθειες να δημιουργήσουν τέχνη και να αποκριθούν στις οπτικές μορφές. Τα παιδιά μπορούν και πρέπει να αναγνωρίσουν ότι οι οπτικές μορφές είναι ένα ισχυρό μέσο κοινωνικής έκφρασης όχι μόνο στη δική μας κοινωνία αλλά και σε άλλους πολιτισμούς. Τα παραδείγματα της κοινωνικής πλευράς της τέχνης μπορούν να προέρχονται από το άμεσο περιβάλλον των παιδιών αλλά και από πολιτιστικές ομάδες που τους είναι λιγότερο οικείες. Αυτή η πλευρά της καλλιτεχνικής αγωγής αποσκοπεί στο να μάθουν τα παιδιά πώς γεννιούνται οι καλλιτεχνικές μορφές στην κοινωνία, πώς εκφράζονται οι κοινωνικές αξίες μέσα από τις οπτικές ποιότητες και πώς χρησιμοποιούνται τα μέσα για να εκφράσουν αυτές τις αξίες.

Η τέχνη διαπραγματεύεται τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά του ανθρώπου. Η σπουδή πάνω στην τέχνη – όπως και η σπουδή πάνω στις ανθρωπιστικές επιστήμες- είναι φορτισμένη με υπονοούμενα σχετικά με την ιδανική ζωή και τις ανθρώπινες αξίες. Αν θεωρήσουμε ότι η τέχνη στηρίζεται απλώς στη μάθηση κάποιων γεγονότων και στην κατάκτηση κάποιων τεχνικών, τότε αρνούμαστε στο χαρακτήρα της τη φόρτιση με αξίες³³.

³³ Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης, σελ. 118.

Προσχολική ηλικία

Συχνά η πρώτη επαφή του παιδιού με ένα παιδαγωγικά σχεδιασμένο περιβάλλον λαμβάνει χώρα σ' ένα βρεφονηπιακό σταθμό για παιδιά προσχολικής ηλικίας ή σε ένα νηπιαγωγείο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν σχετικά με το πόσο ορθά λειτουργούν αυτές οι πρώτες εμπειρίες. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί τις θεωρούν ως προετοιμασία για την πρώτη τάξη, άλλοι πάλι κρίνουν ότι ο παιδικός σταθμός και το νηπιαγωγείο αποτελούν επέκταση του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού και πιστεύουν ότι δεν θα πρέπει να προσδοκούμε τη μάθηση στην τυπική της μορφή. Παρά την ποικιλία των απόψεων σχετικά με την εκπαίδευση στη μικρή ηλικία, όλοι αναγνωρίζουν τη ζωτική σημασία της προσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη του παιδιού.

Κατά τις πρώτες επαφές των παιδιών με το σχέδιο και τη ζωγραφική παρουσιάζεται συνήθως ένα εξερευνητικό στάδιο στο οποίο τα παιδιά σημειώνουν στις επιφάνειες μοτίβα που μοιάζουν με μουντζούρες. Στην ηλικία των τριών ετών, τα παιδιά αρχίζουν να συσχετίζουν τις γραμμές και τα σχήματα με χειροπιαστά αντικείμενα. Παρατηρείται μια μετάβαση από το «σημάδι» προς το «σχέδιο»³⁴. Ωστόσο, μέχρι τα παιδιά να γίνουν τεσσάρων ή πέντε ετών, το έργο τους καθορίζεται περισσότερο από την απτική και την κιναισθητική δραστηριότητα παρά από την όραση. Οι συνθέσεις τους αντανακλούν κινητική δραστηριότητα και ένα σκεπτικό που το έχουν συλλάβει τμηματικά, χωρίς να υπολογίζουν τις ιδέες των ενηλίκων σχετικά με την

³⁴ Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης, σελ. 141.

οπτική ή τη λογική συνοχή³⁵. Επειδή αναπτύσσουν κάθε τμήμα του έργου τους όπως τους έρχεται στο νου, οι σχέσεις των μεγεθών καθορίζονται κυρίως από την κλίμακα της κινητικής τους δραστηριότητας, από τη φύση του υλικού και από τη σειρά με την οποία δημιουργήσαν μέρη του έργου. Τα παιδιά μπορεί να υπερβάλλουν στις σχέσεις των μεγεθών, θέλοντας να τονίσουν κάποια μέρη του έργου που έχει ιδιαίτερη σημασία γι' αυτά. Οι επιλογές των χρωμάτων καθορίζονται τόσο από τη προσωπική τους προτίμηση και τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε καινούργια χρώματα όσο και από τις εκφραστικές τους προθέσεις ή την αντίληψή τους για τον εξωτερικό κόσμο.

Γύρω στην ηλικία των τεσσάρων ή πέντε ετών, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι γραμμές και τα σχήματα μπορούν να συμβολίζουν ανθρώπους, ζώα και αντικείμενα. Αρχίζουν να περιγράφουν με λόγια αυτό που διηγείται το έργο τους. Σταδιακά, τα παιδιά θα επεξεργαστούν περισσότερο τα οπτικά τους σύμβολα και τις λεκτικές περιγραφές για να συμπεριλάβουν πιο σύνθετα γεγονότα και δραστηριότητες³⁶.

Το πρώιμο εκφραστικό στάδιο ανάπτυξης είναι η περίοδος κατά την οποία τα παιδιά διαμορφώνουν τις ιδέες που θέλουν να εκφράσουν προτού αρχίσουν να δουλεύουν, και γι' αυτό συναισθάνονται την ανάγκη να εφεύρουν τα οπτικά μέσα με τα οποία θα μεταδώσουν αυτό που

³⁵ Eisner Elliot W., *Educating Artistic Vision* (New York: Macmillan, 1972).

³⁶ Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης, σελ. 142.

έχουν στο νου τους. Περίπου 30% των τετράχρονων και το 80% των πεντάχρονων παιδιών έχουν κάτι στο νου τους πριν αρχίσουν να δημιουργούν ένα έργο³⁷.

Τα παιδιά που μπαίνουν στο πρώιμο εκφραστικό στάδιο αρχίζουν να συλλαμβάνουν τα πιο σημαντικά γνωρίσματα της προσωπικής τους εμπειρίας. Η εικονογραφία των έργων τους γίνεται προσωπική και λεπτομερής όταν η αντίληψη, τα συναισθήματα και οι σκέψεις τους ενεργοποιούνται από άμεσα βιώματα. Πολλά παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν έντονες εικόνες που πηγάζουν από τη φαντασία τους. Τα παιδιά απορροφώνται τόσο πολύ από κάποια δραστηριότητα που δεν μπορούν να διακρίνουν τα πραγματικά γεγονότα από τα φανταστικά.

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν αρχίσει να διαμορφώνουν τη βασική τους στάση απέναντι στην αξία της ανθρώπινης ζωής, τα κριτήρια για το σωστό και το λάθος και τους τρόπους που αντιμετωπίζουν τα συναισθήματά τους. Η αίσθηση που αρχίζει να αποκτά το παιδί, σχετικά με το τι είναι σωστό και τι λάθος, δεν στηρίζεται στη λογική ή σε ένα ηθικό σύστημα. Στηρίζεται στο σεβασμό της σωματικής δύναμης και την αξία της δικαιοσύνης στο σπίτι και στη γειτονιά. Το παιδί εκτιμά την ανθρώπινη ζωή ανάλογα με τη δυνατότητα ενός ανθρώπου να ικανοποιεί τις άμεσες ανάγκες του παιδιού, και ανάλογα με το εάν αυτός ο άνθρωπος κατέχει τις ιδιότητες και τα αντικείμενα που εκείνο θαυμάζει³⁸.

Εφόσον τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν γνωρίζουν τη δουλειά που κάνουν οι καλλιτέχνες ή το αποτέλεσμα του μόχθου τους, θα πρέπει να τους δίνονται όσο το

³⁷ Piaget Jean, *The Child's Conception of Space* (London: Routledge & Kegan Paul, 1956), σελ 62.

³⁸ Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης, σελ. 145.

δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες να δουν έργα τέχνης, να επισκεφθούν μουσεία και γκαλερί και να γνωρίσουν καλλιτέχνες που εργάζονται στην περιοχή τους. Σε κάθε σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητο να υπάρχουν αντίγραφα αλλά και ορισμένα αυθεντικά έργα τέχνης. Ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί αντιμετωπίζει ένα έργο τέχνης είναι το ίδιο σημαντικός όσο σημαντική είναι και η ποιότητα του ίδιου του έργου. Οποσδήποτε, οι ενήλικοι παίζουν σημαντικό ρόλο στο να καθορίσουν τι πρέπει να παρατηρήσουν τα παιδιά σε ένα συγκεκριμένο έργο και πώς αισθάνονται σχετικά με την ίδια τη διαδικασία της επαφής με τα έργα τέχνης.

Σχολική ηλικία

Στη διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων παρατηρείται μια εντυπωσιακή περίοδος ανάπτυξης της ικανότητας των παιδιών να δίνουν οπτική μορφή στα πράγματα που βλέπουν ή αισθάνονται. Τα περισσότερα παιδιά πλησιάζουν την τέχνη με εμπιστοσύνη και ασυγκράτητο ενθουσιασμό. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού τα παιδιά φαίνεται πως προτιμούν να σχεδιάζουν απλά τοπία, ανθρώπους, ζώα και αντικείμενα. Προς το τέλος της τρίτης τάξης αρχίζουν να χρησιμοποιούν αλληλεπικαλυπτόμενα σχήματα για να δείξουν την κοντινή και τη μακρινή απόσταση.

Τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού χαίρονται την έμπνευση που τους δίνουν φανταστικά θέματα και καταστάσεις. Τα θέματα που προσφέρονται για ατομική έκφραση μπορούν να βασιστούν στις έννοιες του καλού και του κακού, της αδυναμίας και της δύναμης, της αγάπης και του μίσους, που το παιδί αρχίζει να αναπτύσσει. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού τα παιδιά ακόμη διαμορφώνουν τις βασικές στάσεις τους απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους. Οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με το καλό και το κακό βασίζονται στις άμεσες επιθυμίες τους και στα πρότυπα συμπεριφοράς που επιτρέπουν οι ενήλικοι³⁹.

Για να διδάξουμε στα παιδιά πώς να βλέπουν τα έργα τέχνης, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πολλές από τις μεθόδους με τις οποίες ενεργοποιούμε την απόκρισή τους στις καθημερινές οπτικές εμπειρίες. Και το πλαίσιο στο οποίο το παιδί μπορεί να καταλάβει τον

³⁹ Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης, σελ. 165.

τρόπο εργασίας του καλλιτέχνη είναι η ίδια η καλλιτεχνική εργασία του παιδιού. Μπορούμε να κάνουμε πιο ζωντανή την επαφή των παιδιών με τα έργα τέχνης αν αναπτύξουμε την προσδοκία τους, την περιέργειά τους και την ενεργητική συμμετοχή τους όταν βλέπουν τέχνη.

Στη διάρκεια των προεφηβικών χρόνων τα παιδιά αλλάζουν βαθμιαία, δηλαδή παύουν να εξαρτώνται από την επιδοκιμασία των ενηλίκων και αρχίζουν να αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να εξαρτώνται από την επιδοκιμασία των συνομηλίκων τους. Τα παιδιά αρχίζουν τώρα να κρίνουν τους εαυτούς τους και τους άλλους με περισσότερο κριτικά μέτρα. Ελέγχουν και εκλεπτύνουν τις ικανότητές τους για επιβίωση μέσα σε ένα μεγαλύτερο και λιγότερο προστατευτικό περιβάλλον σε σύγκριση με το περιβάλλον της πρώτης παιδικής ηλικίας και θα αναδυθούν μέσα από αυτά τα τελευταία χρόνια της παιδικής ηλικίας με μια αρκετά καλοσχηματισμένη εικόνα του εαυτού τους⁴⁰.

Συχνά τα παιδιά της τελευταίας τάξης του δημοτικού παθαίνουν αυτό που θα μπορούσε να ονομαστεί «κρίση εμπιστοσύνης» στις ικανότητες αυτοέκφρασης. Τα παιδιά κρίνουν τις προσπάθειές τους «καλές» ή «κακές». Τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι τα ίδια και οι συμμαθητές τους είναι προικισμένα ή ατάλαντα. Συνήθως η έλλειψη εμπιστοσύνης εκδηλώνεται με αντιδράσεις όπως το να αρχίζουν πολλές φορές το ίδιο έργο, να κρύβουν το έργο που δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί, να αντιγράφουν ή να πετάνε τα τελειωμένα έργα τους. Η συμπεριφορά

⁴⁰ Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης, σελ. 183.

αυτή συχνά διαρκεί μέχρι και το Λύκειο, ωστόσο αν τα παιδιά νιώσουν ότι κάνουν προόδους η κατάσταση βελτιώνεται.

Στη ζωγραφική δουλειά τους τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν την τάση να γοητεύονται από τις λεπτομέρειες. Δεν ελέγχουν πολύ καλά τους ευρύτερους σχηματισμούς και τις σχέσεις μέσα στο έργο τους⁴¹. Στην ίδια ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν ένα προσωπικό ύφος δουλειάς. Μερικά παιδιά δουλεύουν επιμεριστικά ενώ άλλα ολικά⁴². Πολλά παιδιά ελκύονται από στερεότυπα, τις εικόνες και τα μοτίβα που βλέπουν στα κόμικς, στην τηλεόραση και στον κινηματογράφο ενώ μπορούν να κάνουν συνειδητές επιλογές υλικών.

Η προεφηβεία είναι η εποχή της αμφιβολίας για τον εαυτό μας και της αντιφατικής συμπεριφοράς. Η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ωριμότητα είναι αγωνιώδης, παρατεταμένη και χωρίς καθορισμένα όρια. Μέσω της τέχνης ο μαθητής μπορεί να ενθαρρυνθεί να αποσαφηνίσει τα συναισθήματά του, τις σκέψεις και τις αντιλήψεις του. Στην εικονογραφική εργασία τους οι έφηβοι προσπαθούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθέσεις για το θεματικό περιεχόμενο που θέλουν να εκφράσουν. Πολλοί νεαροί αυτής της ηλικίας κατορθώνουν να ενσωματώσουν αναπαραστατικά στοιχεία στο φόντο της εικόνας τους αλλά και να συσχετίσουν μεταξύ τους τα μέρη ενός έργου από οπτική, λογική και ψυχολογική άποψη⁴³.

⁴¹ Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης, σελ. 185.

⁴² Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης, σελ. 186.

⁴³ Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης, σελ. 199.

Σχέση παιχνιδιού και Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση επιτρέπει στο παιδί χρησιμοποιώντας σύμβολα με εναλλακτικούς τρόπους, ή ακόμα δημιουργώντας νέα, να αναπαραστήσει ρόλους, παρμένους από την πραγματικότητα, έτσι ώστε η ζωή του και οι εμπειρίες του να αποκτούν νόημα. Ο Vygotsky και ο Bruner θεωρούν το συμβολικό παιχνίδι βασικό και απαραίτητο για τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών, όχι όμως κάτω από την ηλικία των τριών ετών. Η Δραματική Τέχνη που θεωρείται από πολλούς ως η φυσική εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού, προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί, μέσα από τη συμβολική λειτουργία να οδηγηθεί στην πράξη και μετά στην αφηρημένη σκέψη.

Γενικά για τον Vygotsky το παιχνίδι είναι ένας παράγοντας που παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και μέσω του οποίου, σύμφωνα με την άποψή του τελούνται εσωτερικοί μετασχηματισμοί⁴⁴. Η Δραματική Τέχνη παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να υποδύεται τη ζωή. Έτσι δεν περιορίζεται στη συγκεκριμένη ζωή που το ίδιο βιώνει, αλλά επεκτείνεται σε απεριόριστους και άγνωστους κόσμους. Οι φανταστικές ιστορίες που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία αυτή έμμεσα δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τη δυναμικότητα και το εύρος της ανθρώπινης ζωής.

Όπως υποστηρίζει ο G. Kelly, ο άνθρωπος, με το παιχνίδι, παύει να είναι θύμα της ταυτότητάς του, εφόσον μπορεί να ελευθερωθεί από το παρελθόν του και μέσω μιας άλλης

⁴⁴ Vygotsky, L., (1933), *Play and its Role in the Mental Development of the Child, in the Bruner Jolly and Sylva, Play*, Penguin, σελ. 544.

εναλλακτικής οπτικής να καθορίσει το παρόν του⁴⁵. Το παιδί έχει τη δυνατότητα να υποδυθεί ρόλους που έχει ζήσει και να τους μεταλλάξει ή να τους ζήσει μέσα από εναλλακτική προσέγγιση της ομάδας, ώστε να αναδιαμορφώνει συνεχώς την ταυτότητά του. Επίσης υποδύεται, σε συνεργασία με τους άλλους, νέους ρόλους, που δεν είχε γνωρίσει μέχρι τώρα, και που ανακαλύπτει, διεκδικώντας έτσι την ταυτότητά του. Το παιδί για τη φανταστική του δραστηριότητα στην αρχή χρειάζεται ένα αντικείμενο – υποκατάστατο. Προοδευτικά και με την πάροδο του χρόνου φτάνει στο σημείο να μην έχει ανάγκη από κανένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Με τις αλληπάλληλες δοκιμές που υποβάλλεται το ίδιο σε διαφορετικές καταστάσεις και ποικίλους χώρους, αποκτά μια βάση για αποτελεσματικότερο σχεδιασμό. Αυτά υποστηρίζουν η Lowenfeld⁴⁶, ο Piaget⁴⁷, ο Vygotsky⁴⁸, και ο Bruner. Η Δραματική Τέχνη δίνει τη δυνατότητα στο παιδί βαθμικώς να αποκτήσει μια βάση εμπειριών για να σχεδιάζει στο μέλλον αποτελεσματικά ότι έχει σχέση με τον εαυτό του, τα συναισθήματά του, την πορεία του, τις ενέργειές τους, τις σχέσεις του με τους άλλους και το περιβάλλον. Στα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να προσδώσει ικανότητες για αυτοσυναίσθηση στην καθημερινή τους ζωή και βάση για ανάπτυξη προεπαγγελματικών δεξιοτήτων⁴⁹.

⁴⁵ Kelly, G. (1963), *A theory of personality*, Norton Library, New York.

⁴⁶ Lowenfeld, M. (1935), *Play in Childhood*, Victor Gollancz, London, 1935.

⁴⁷ Piaget, J. (1951), *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, Heinemann.

⁴⁸ Vygotsky, L., (1933), *Play and its Role in the Mental Development of the Child*, in the Bruner Jolly and Sylva, *Play*, Penguin, σελ. 544.

⁴⁹ Άλκηστις, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Αθηνών- Φιλοσοφική σχολή, Κέντρο Ανάπτυξης Δημιουργικότητας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, σελ. 47.

Ο Brian Wilks έχει επισημάνει τη σχέση του παιχνιδιού με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και έχει συνοψίσει τη χρησιμότητά τους:

1. Επιτρέπουν στο παιδί την εξερεύνηση ενός κόσμου που μοιράζεται με τα άλλα παιδιά.
Οδηγούν το παιδί σε στενότερη σχέση με το περιβάλλον του και σε αποδοχή του κόσμου της πραγματικότητας.
2. Δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να ασκήσει πολύπλευρα τις νοητικές, σωματικές και κοινωνικές του δεξιότητες.
3. Επιτρέπουν στο παιδί να εξερευνήσει το φανταστικό του χώρο μ' έναν τρόπο ασφαλή.
4. Οδηγούν το παιδί στην ανακάλυψη του εαυτού του και των άλλων και το βοηθούν να ορίσει την ταυτότητά του.
5. Αποτελούν για το παιδί μια πρόβα- δοκιμή της ζωής.
6. Προσφέρουν μια ανώδυνη και αβλαβή διέξοδο ακόμα και σε επικίνδυνες ορμές.
7. Είναι ένα μέσο κοινωνικοποίησης. Δίνουν την ευκαιρία στο παιδί για προσαρμογή, συνεργασία, επιβεβαίωση και αλληλεπίδραση σε μια ασφαλή και ελεγχόμενη κατάσταση.
8. Προσφέρουν στο παιδί το μέσο για να ελευθερώσει εγκλεισμένα ή εμποδισμένα συναισθήματά του.
9. Προσφέρουν τη δυνατότητα στο παιδί να βιώσει την εξέλιξη της ιστορίας του πολιτισμού.

Μουσειοπαιδαγωγική προσέγγιση. Μουσείο – Σχολείο.

Η σύγχρονη παιδαγωγική αναζητά μια παιδαγωγική πράξη που να απελευθερώνει το δυναμικό των παιδιών, να δημιουργεί κίνητρα ανέλιξης της δημιουργικότητάς τους και να οδηγεί μέσα από τον πειραματισμό και την ενεργητική συμμετοχή τους σε μια χαρούμενη κατάκτηση και βίωση της γνώσης.

Ζητάμε λοιπόν έναν εκπαιδευτικό χώρο, κέντρο ενδιαφέροντος, πειραματισμού, φαντασίας, έκφρασης και δημιουργίας, όπου θα αξιοποιείται το ανθρώπινο δυναμικό και θα δικαιώνεται η ανθρώπινη ύπαρξη. Στοχεύουμε στην ισομερή ανάπτυξη της νοητικής, κοινωνικοσυναισθηματικής και ψυχοσωματικής διάστασης του παιδιού. Η Μουσειοπαιδαγωγική προτείνει ένα πρόγραμμα βίωσης, ανταλλαγής και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, την πολιτιστική και τεχνολογική κληρονομιά. Προτείνει την συναλλαγή του σχολείου με διάφορους μορφωτικούς χώρους του περιβάλλοντος, όπως μουσεία, πινακοθήκες και πολιτιστικούς χώρους.

Σήμερα η Τέχνη καταλαμβάνει όλο και περισσότερο χώρο στο σχολείο. Η Εικαστική Αγωγή, η Μουσική, το Θέατρο προάγουν τη δημιουργική πλευρά της προσωπικότητας του μαθητή και τον τρόπο εργασίας στο σχολείο. Η μάθηση άλλωστε είναι μια διεργασία δια βίου, η οποία αφορά όλα τα μέλη της κοινωνίας. Ένα Μουσείο ή μορφωτικός χώρος είναι ένας τόπος όπου κάθε μέλος της κοινότητας μπορεί να επανέρχεται και να αντλεί πληροφορίες κατά τη διάρκεια όλης της ζωής. Το Μουσείο αποτελεί μια πηγή συμπυκνωμένων και σύνθετων διαχρονικά ή συγχρονικά σημάτων, που χρησιμεύουν στη μετάδοση μηνυμάτων. Στην

αποκωδικοποίηση των σημάτων ενεργό ρόλο έχει ο δέκτης, που θα επιλέξει το μήνυμα σύμφωνα με τις δικές του γνώσεις, βιώματα και ικανότητες.

Το Μουσείο λοιπόν δεν πρέπει να αποτελεί προέκταση ή συμπλήρωμα μιας άλλης εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά ένα παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα με ειδικό εξοπλισμό και άλλες δυνατότητες. Μέσα στο χώρο του Μουσείου μπορούμε με δημιουργικό τρόπο να καλλιεργήσουμε αισθητική και πολιτιστική ευαισθησία και να αντιληφθούμε την ιστορικότητα των αντικειμένων και τα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια, στα οποία εντάσσονται. Σκοπός του Μουσείου είναι η Μελέτη, η Εκπαίδευση και η Ψυχαγωγία.

Σήμερα ο παιδευτικός ρόλος του Μουσείου επαναδιατυπώνεται. Το Μουσείο δεν αντιμετωπίζεται πια ως ένας αμερόληπτος διδακτικός μηχανισμός που παρουσιάζει ουδέτερα τις αποδείξεις για την «αλήθεια» του κόσμου, που εικονογραφεί ευθύγραμμα τα σχολικά βιβλία, που εμφυτεύει γνώσεις σε παθητικούς δέκτες, που νομιμοποιείται να επιβάλλει αισθητικές αξιολογήσεις και κρίσεις. Αντίθετα ο παιδευτικός ρόλος του Μουσείου ανιχνεύεται στη δυνατότητα που παρέχει για πολλαπλές αναγνώσεις του υλικού πολιτισμού, στη δυνατότητα να προσφέρει στις διαφορετικές κατηγορίες κοινού τα κατάλληλα ερμηνευτικά εργαλεία για την κατανόηση των εκθεμάτων, στη δυνατότητα, τέλος, να υποστηρίζει την κριτική γνώση⁵⁰.

Οι διαπιστώσεις αυτές επηρεάζουν καθοριστικά και το σχεδιασμό εκπαιδευτικών ερμηνευτικών δράσεων για το κοινό, ανεξάρτητα από το αν υλοποιούνται σε μουσειακούς

⁵⁰ Hooper-Greenhill E., "Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums", στο Hooper-Greenhill E. (ed.), *The Educational role of Museum*, Routledge, London and N. York 1999 (β' έκδοση), σσ. 3-27.

χώρους που έχουν προσαρμόσει την εκθεσιακή τους πρακτική στη σημερινή συζήτηση για το Μουσείο, ή σε μουσειακούς χώρους που αναπαράγουν πιο παραδοσιακά εκθεσιακά μοντέλα.

Είναι πλέον σαφές ότι ο χρόνος μιας επίσκεψης σε ένα μουσείο δεν θα πρέπει να αναλώνεται σε άσκοπες περιπλανήσεις, αλλά ούτε και σε πολύωρες ξεναγήσεις, αναλυτικές απαριθμήσεις ιστορικών γεγονότων, χρονολογικές και τυπολογικές προσεγγίσεις και ενδελεχή ανάγνωση των επεξηγηματικών πινακίδων του Μουσείου.

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε ένα Μουσείο δεν είναι τίποτε άλλο από μια προσπάθεια αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων που εκπέμπει το ίδιο και οι συλλογές του. Η παραδοχή της πολυσημίας των αντικειμένων του και η δυνατότητα του κάθε ατόμου να θέτει τα δικά του ερωτήματα και να δίνει τις δικές του ερμηνείες είναι αυτό που το χαρακτηρίζει. Το Μουσείο, καλώντας τα μέλη της κοινωνίας να αποκτήσουν κοινές αναφορές, κοινές ερμηνείες, αξίες και συμπεριφορές, καθίσταται μια από τις συνιστώσες στην παραγωγή της συλλογικής μνήμης.

Οι εκπαιδευτικές πολιτιστικές μονάδες επεκτείνονται πέραν των μουσειακών συλλογών και των ιδεών που σχετίζονται με αυτές σε αρχαιολογικούς χώρους και μνημεία. Στις μέρες μας, η έννοια του Μουσείου έχει διευρυνθεί, περιλαμβάνοντας πλέον στους κόλπους της τα μνημεία, τους αρχαιολογικούς χώρους, τους ιστορικούς οικισμούς ακόμη και τους υπαίθριους τόπους. Οι αρχαιολογικοί χώροι και τα μεμονωμένα μνημεία αποτελούν και αυτά φορείς ιστορικής μνήμης, σημειώσεις διαδοχικών τρόπων οργάνωσης και χρήσης του χώρου, των υλικών, της καθημερινότητας. Ακόμη και το τοπίο, ο χώρος που με την ανθρώπινη παρέμβαση έχει

μετασχηματίζεται από χώρο γενικά σε τόπο, είναι ιστορικό με την έννοια της ολοκλήρωσης, του κλειστού συνόλου, αλλά ταυτόχρονα είναι παρόν ως ζωντανό και διαλεκτικό υπόμνημα πράξεων και ιδεών.

Συνεπώς, με τις επισκέψεις στα Μουσεία επιτυγχάνονται:

- Εξοικείωση με τα δημιουργήματα της πολιτιστικής κληρονομιάς
- Ενεργή συμμετοχή στην πολιτιστική κληρονομιά
- Ανταπόκριση στη κίνητρα για έκφραση και δημιουργικότητα
- Απελευθέρωση και ελεύθερη έκφραση του παιδιού
- Αυτενέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικής του ικανότητας
- Ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων
- Καλλιέργεια παρατηρητικότητας, μνήμης και φαντασίας συγχρόνως με τις ψυχοσυναισθηματικές δυνατότητες.
- Διεύρυνση της προσωπικότητας του παιδιού μέσα από την ανακάλυψη και την ενεργό συμμετοχή του.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Άλκηστις, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Αθηνών- Φιλοσοφική σχολή, Κέντρο Ανάπτυξης Δημιουργικότητας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000,σελ. 47.
2. Γαβαλάς Λάζαρος, *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο (πρώτο σχολείο της ζωής)*, εκδ. «Δίπτυχο», Αθήνα, 1976.
3. Γερμανός Δημήτρης, *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, εκδ. Gutenberg, παιδαγωγική σειρά, Αθήνα 1998.
4. Γέρου Θ. (1984), *Το Συμβολικό Παιχνίδι*, Αθήνα, Δίπτυχο, σ. 19.
5. Καλούρη- Αντωνοπούλου Ουρανία, *Αισθητική Αγωγή του Παιδιού*, Σύγχρονη Παιδαγωγική και σύγχρονη Εκπαίδευση, εκδ. «Δίπτυχο».
6. Κοσμόπουλος Αλεξ., *Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής ηλικίας*, εκδ. Γρηγόρη.
7. Μαγουλιώτης Απόστολος Ν., *Στα εργαστήρια των Εικαστικών Τεχνών*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Βόλος 2000
8. Ματσαγκούρα, Η. (1982), *Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα*, Αθήνα, εκδ. Φελέκη, σελ. 177.
9. *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*, Αθήνα, Παύλου Δρανδάκη, τόμ. ΙΘ, σελ. 278.
10. Τσιάντζη Μ. , *Παιδαγωγική της Διδασκαλίας*, Διδακτικές Σημειώσεις, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Τεύχος ΙΙ. Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ, 1992.

11. Benedict Ruth, *Patterns of Culture* (New York: New American Library, Mentor Books, 1934).
12. Caillois, R., *Le jeux et les hommes*. Paris : Gallimard, 1991, coll. "Folio: essays"/184.
13. Chapman Laura, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, εκδ. Νεφέλη, βιβλιοθήκη της τέχνης.
14. Eisner Elliot W., *Educating Artistic Vision* (New York: Macmillan, 1972).
15. Herder, *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, Ελληνικά Γράμματα, τ. 4^{ος}, σ. 277.
16. Heskovits Melville Jean, *Man and his Works* (New York: Alfred A. Knopf, 1948).
17. Huizinga, J.(1989), *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι (Homo ludens)*, Αθήνα, Γνώση, σελ. 9.
18. Kelly ,G. (1963), *A theory of personality*, Norton Library, New York.
19. Klein Melanie, *Ψυχολογικές βάσεις – Η τεχνική ανάλυσης των μικρών παιδιών*
20. Lowenfeld, M. (1935), *Play in Childhood*, Victor Gollancz, London, 1935.
21. McDougall, W., *An Introduction to Social Psychology*, London, Methuen and Co., p. 96-97.
22. Piaget Jean, *The Child's Conception of Space* (London: Routledge & Kegan Paul, 1956).
23. Piaget, J (1926). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Keagan Paul.
24. Piaget, J. (1951), *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, Heinenmann.
25. Porcher L., *L' education esthetique, luxe au necessité?*, A. Colin 1973

26. Ronnen Tammie, *Η γνωστική- εξελικτική θεραπεία στα παιδιά*, Εφαρμοσμένη ψυχολογία 6, επιστημονική θεώρηση Μαρία Ζαφειροπούλου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
27. Strauss Anselm, ed., *The Social Psychology of George Herbert Mead* (Chicago: Univercity of Chicago Press, 1956).
28. Vygotsky, L., (1933), *Play and its Role in the Mental Development of the Child, in the Bruner Jolly and Sylva, Play*, Penguin, σελ. 544.
29. Wallon A., *La vie mentale*, Paris : Editions Sociales / Messidor, 1982, coll. «Essentiel».
30. Wallon A., *Η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού*, εκδ. ΓΛΑΡΟΣ
31. Winnicot, D.W., *L' espace potentiel*. Paris: Gallimard, 1975, coll. "Nrf: connaissance de l' inconscient".
32. Winnicot, D.W., *Το παιδί η οικογένεια και ο εξωτερικός του κόσμος*, εκδ. Καστανιώτη
33. Woodward M., *Τα Πρώτα Χρόνια*, εκδ, ΑΓΚΥΡΑ.

